



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

SIMONE RAMOS SILVEIRA RODRIGUES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO  
DOS CEGOS DA PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA ATIVIDADE  
POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

João Pessoa - PB  
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
COORDENAÇÃO DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO PRESENCIAIS DE  
LICENCIATURA EM LETRAS  
LICENCIATURA EM LÍNGUA INGLESA

SIMONE RAMOS SILVEIRA RODRIGUES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO  
DOS CEGOS DA PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA ATIVIDADE  
POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

Trabalho apresentado ao Curso de Licenciatura em  
Letras da Universidade Federal da Paraíba como  
requisito para obtenção do grau de Licenciado em  
Letras – Inglês.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Carla Lynn Reichmann**

João Pessoa - PB  
2019

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catálogo e Classificação**

R696e Rodrigues, Simone Ramos Silveira.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO DOS CEGOS DA PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA ATIVIDADE POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO / Simone Ramos Silveira Rodrigues. - João Pessoa, 2019.  
51f.

Orientação: Carla Lynn Reichmann.  
TCC (Especialização) - UFPB/CCHLA.

1. Estágio Supervisionado. 2. Licenciatura em Língua Inglesa. 3. Formação Inclusiva. 4. Instituto dos Cegos da Paraíba. 5. Real da Atividade. I. Reichmann, Carla Lynn. II. Título.

UFPB/CCHLA

SIMONE RAMOS SILVEIRA RODRIGUES

**O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM LÍNGUA INGLESA NO INSTITUTO  
DOS CEGOS DA PARAÍBA: REFLEXÕES SOBRE O REAL DA ATIVIDADE  
POR MEIO DA AUTO-OBSERVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso, aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado em Letras no Curso de Letras- Inglês, da Universidade Federal da Paraíba.

Data de Aprovação:

Banca Examinadora:

---

Profª. Drª. Carla Lynn Reichmann  
Orientadora  
UFPB

---

Profª. Drª. Francieli Freudenberger Martiny  
Examinadora  
UFPB

---

Profª. Drª. Rosycléa Dantas Silva  
Examinadora  
UFPB

**Agradeço, acima de tudo, a Deus que me permitiu realizar mais um sonho. Agradeço à minha orientadora, pelos ensinamentos, pela paciência e por seu valioso tempo a mim dedicado.**

**Dedico à minha família, especialmente aos meus pais que sempre me apoiam e aos meus filhos, razões do meu viver.**

## RESUMO

A partir de conceitos das Ciências do Trabalho (CLOT e FAITA, 2000), a presente pesquisa investigará a atuação de uma professora-estagiária de língua inglesa em busca de perceber que aspectos emergem durante a auto-observação de uma regência filmada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Como metodologia de pesquisa, a regência da professora-estagiária foi gravada em vídeo e o *corpus* foi gerado através da transcrição do áudio produzido durante a auto-observação da referida regência (ROCHA, 2017). Para o cumprimento do objetivo, foram feitas incursões sobre os conceitos de tarefa e atividade (SOUSA e SILVA, 2004); trabalho prescrito, realizado e real (CLOT, 2007); a fim de compreendermos o trabalho do professor e a dimensão invisível do fazer docente, ou seja, o real de sua atividade (CLOT, 2007; LOUSADA, 2004), acessível, por exemplo, através da já mencionada auto-observação. Na análise, seguindo o paradigma qualitativo-interpretativista, foram apresentados aspectos que foram revelados no processo de auto-observação, ou seja, foram investigados os temas e subtemas que mais impactaram a professora estagiária de modo a provocar mudanças em seu agir no ensino a deficientes visuais – mudanças que poderão render frutos para si, para seus futuros alunos e para a formação inclusiva – tais como a aprendizagem sobre a *adaptação de materiais* e o cuidado com a *conduta corporal* (*toque, voz*), alinhando-se a Dantas (2010, 2014). Para concluir, foram apresentadas ressignificações decorrentes da auto-observação, dialogando com as perguntas da pesquisa.

Palavras-chave: estágio supervisionado; licenciatura em língua inglesa; formação inclusiva; Instituto dos Cegos da Paraíba; real da atividade.

## ABSTRACT

Grounded on Labor Sciences (CLOT & FAITA, 2000), this study aims to investigate EFL student-teacher work, in special, an intern seeking to understand aspects which emerge via self-observation of a taped class at the Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. The research method consists of the above mentioned taped class, which was then discussed by means of student teacher self-observation, thus generating the *corpus*, i.e. the video transcript (ROCHA, 2017). In order to achieve the objective, the concepts of task and activity (SOUSA e SILVA, 2004) were discussed, as well as prescribed, accomplished and real work (CLOT, 2007). Therefore, in order to understand teacher's work, it is necessary to consider the invisible dimension of teaching, the real of activity (CLOT, 2007; LOUSADA, 2004), accessible, for example, through the aforementioned self-observation process. Adopting a qualitative-interpretative paradigm, the analysis addresses themes which were revealed on self-observation, that is, thought-provoking themes and subthemes that most impacted the intern teacher, in terms of aspects which can trigger teacher change in the context of teaching visually impaired language learners. Results suggest that aspects which were unveiled include *material adaptation*, and care with *body conduct (touch, voice)*, in line with Dantas (2010, 2014). To conclude, in dialogue with the research questions, resignifications resulting from self-observation were presented, highlighting the fact that teacher change can further impact future students and inclusive education.

**Keywords:** supervised internship; English language undergraduate program; inclusive education; Instituto dos Cegos da Paraíba; real of activity.

## LISTA DE FIGURAS

### FIGURAS

Figura 1 – Percurso de geração de dados.....	24.
Figura 2 - Percurso metodológico.....	25
Figura 3 – Conteúdos temáticos .....	26



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>9</b>
<b>CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....</b>	<b>11</b>
1.1 Autoconfrontação adaptada para auto-observação.....	11
1.2 Estágio e Formação Inclusiva.....	15
<b>CAPÍTULO II – METODOLOGIA .....</b>	<b>21</b>
2.1 A natureza da pesquisa.....	21
2.2 O contexto da pesquisa.....	21
2.3 Participante.....	23
2.4 Procedimentos de geração dos dados.....	24
2.5 Procedimentos de análise.....	25
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>27</b>
3.1 Aspectos Psicológicos.....	27
3.1.1 Inquietações e dificuldades.....	28
3.2 Ferramentas materiais.....	31
3.2.1 Adaptação de material.....	31
3.2.2 Conduta corporal.....	32
3.2.3 Codocência.....	34
3.3 Ferramentas Simbólicas.....	34
3.3.1 O uso do português em sala .....	35
3.4 Questionamentos.....	36
3.4.1 Tempo de cada aluno – aprendendo a esperar.....	36
3.4.2 Metodologia – mudança estratégica para o ensino de cego.....	37
3.5 Algumas conclusões.....	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>39</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>43</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>45</b>

## INTRODUÇÃO

O estágio supervisionado, como preparação para a docência, traz sempre uma série de indagações que começam na elaboração de um adequado plano de aula, de acordo com cada contexto, passando pela melhor maneira de executá-lo, e terminam com várias dúvidas, dentre elas: Os objetivos propostos para a aula foram alcançados? Os alunos aprenderam de forma eficaz? Foi utilizada a melhor abordagem? O tom de voz estava adequado? Todos os alunos receberam atenção? Foram usados todos os recursos disponíveis? Foi preparado um bom material? Foram feitas as adaptações necessárias? Enfim, perguntas que envolvem o trabalho do professor de uma maneira geral e que precisam de respostas, precisam de um *feedback*.

Essencial, pois, saber que existem ferramentas que nos possibilitam encontrar respostas para as indagações acima mencionadas e muitas outras, tais como a auto-observação (ROCHA, 2017) que permite enxergar aspectos invisíveis da docência, assim como oferece a possibilidade de desenvolvimento do futuro professor, ao proporcionar a discussão de seu próprio agir.

Partindo, então, do conceito de trabalho real advindo da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a atuação de uma professora estagiária de língua inglesa<sup>1</sup> em busca de perceber que aspectos de sua atuação emergem durante a auto-observação de uma aula filmada no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha – IPAC.

A primeira etapa da pesquisa foi a filmagem da aula. A segunda etapa da geração de dados foi a gravação em áudio da auto-observação, juntamente com a orientadora do estágio. À medida que a professora estagiária assistia a filmagem da aula, com o gravador ligado, faziam-se comentários sobre as impressões e percepções acerca do seu agir em sala. Das impressões foram retirados os temas e subtemas que serão analisados, oportunamente.

A auto-observação é, como veremos, uma adaptação da autoconfrontação, instrumento metodológico criada por Clot e Faïta (2000) com o intuito de observar a ação do professor em curso e, ainda, possibilitar que se estabeleça um diálogo sobre ela.

Feitas essas considerações, pretendemos responder nesta pesquisa as seguintes perguntas:

---

<sup>1</sup> A professora participante da pesquisa, nesse trabalho, é também a pesquisadora.

- Que aspectos do trabalho real<sup>2</sup> do professor estagiário são revelados no processo de auto-observação?
- Quais ressignificações decorrem da auto-observação?
- Como a auto-observação pode ser utilizada no estágio?

O objetivo geral será, então, dividido em três objetivos específicos, a dizer:

1. Investigar os aspectos do trabalho real do professor estagiário que são revelados no processo de auto-observação.
2. Analisar as ressignificações decorrentes da auto-observação.
3. Discutir a importância do estágio e como a auto-observação pode ser utilizada nesse período.

A justificativa do presente trabalho tem sua origem no estágio ofertado no IPAC, campo propulsor de várias pesquisas (POTTER, 2018; FARIAS, 2018; ALBUQUERQUE, 2017), incluindo a que ora se desenvolve, e pretende mostrar como a auto-observação pode ser usada no estágio como instrumento revelador do trabalho real do professor. A importância desta pesquisa está na necessidade de mais estudos na área e na procura por instrumentos que ajudem na constante evolução da docência, uma vez que tais estudos podem ser utilizados não só na formação de professores estagiários, mas também na formação continuada de professores em atividade (DANTAS, 2010, 2014; MEDRADO, 2012; entre outros).

A pesquisa foi organizada em três capítulos. No primeiro, apresentaremos a fundamentação teórica e, para tanto, faremos uma discussão de alguns conceitos advindos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007), da ferramenta da autoconfrontação e sua adaptação para auto-observação, do estágio supervisionado, sua importância e oportunidade indispensável para uso da referida ferramenta, bem como de questões sobre inclusão. No segundo capítulo, demonstraremos o percurso metodológico da pesquisa. No terceiro capítulo, apresentaremos os resultados e a análise dos dados, tendo sido destacados os temas e subtemas que mais impactaram a professora pesquisadora. Por último, nas considerações finais, retomaremos nossas perguntas de pesquisa.

---

<sup>2</sup> O conceito de *trabalho real* será exposto no próximo capítulo.

## CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, organizado em três seções, apresentaremos um panorama dos conceitos fundantes desta pesquisa. Inicialmente, falaremos sobre autoconfrontação e sua adaptação para auto-observação, mencionando, por sua origem, alguns conceitos de trabalho advindos da Ergonomia e da Clínica da Atividade (CLOT, 2007). Em seguida, discorreremos sobre o estágio, sua importância e o uso da auto-observação como instrumento de formação e crescimento, especialmente em contexto específico como no ensino de cegos.

### 1.1 – Autoconfrontação adaptada para auto-observação

Para a realização da presente pesquisa apoiamo-nos em alguns conceitos da Ergonomia e da Clínica da Atividade. Vejamos.

A Ergonomia, de acordo com Souza-e-Silva (2004, p. 84), é “[...] um conjunto de conhecimentos sobre o ser humano no trabalho e uma prática de ação que relaciona intimamente a compreensão do trabalho e sua transformação.” O ser humano é, portanto, a base da Ergonomia que faz um resgate do respeito ao ser humano, almejando além do aumento da produtividade, uma melhor qualidade de vida no trabalho.

Além do conceito de Ergonomia em si, dois outros conceitos, oriundos da Ergonomia Francesa, também foram importantes na construção da pesquisa, quais sejam: *tarefa* e *atividade*. A tarefa refere-se, segundo Amigues (2004, p. 39) “ao que deve ser feito e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivo, de meio (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito”; ou, consoante Souza e Silva (2004, p. 88), à “prescrição de objetivos e de procedimentos”. A *atividade*, por sua vez, corresponde “ao que o sujeito faz mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo, portanto diretamente observável, mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito” (AMIGUES, 2004, p. 39). Assim sendo, de acordo com Amigues (2004), seguindo Clot (1999), a atividade não se limitaria ao que é realizado pelo sujeito, mas engloba também o que não chega a fazer, o que abre mão de realizar, o que queria ter feito, etc.”.

Como se pode depreender, os conceitos de tarefa e atividade podem ser atribuídos ao trabalho do professor, valendo também o pensamento de Amigues (2004) de que existe uma distância entre a tarefa e a atividade, ou seja, entre o que foi prescrito

e o trabalho real. Segundo o mesmo autor, no campo da psicologia do trabalho e da ergonomia francesa, “a atividade passou a ter função heurística permitindo formular teoricamente a questão da articulação entre a tarefa e a atividade, de um lado, e a distância entre trabalho prescrito e real do outro” (AMIGUES, 2004, p. 39).

Vejamos, então, conceitos de trabalho prescrito e trabalho real.

Nas palavras de Lousada (2004), o trabalho prescrito pode ser considerado como a tarefa dada, *prescrita* pela instituição. Todavia, o que observamos é que o professor para a consecução de seu fim, não executa apenas o que é prescrito e seu trabalho não se resume apenas ao que foi visto como realizado.

Por isso, para o psicólogo Yves Clot (2007), teórico da Clínica da Atividade, o trabalho do professor não pode ser resumido apenas à atividade efetivamente executada/realizada (trabalho realizado), uma vez que também engloba o que não chega a ser feito. A lacuna que existe entre o prescrito e o realizado é o *real da atividade, o trabalho real*. Este corresponde, consoante o referido autor, àquilo que não se faz ou não se pode fazer, que se busca fazer sem conseguir, bem ainda que se teria querido ou podido fazer ou que se pensa ou se sonha fazer.

Para a compreensão do trabalho real do professor, vale citar as palavras de Rocha (2017):

O real da atividade remeteria tanto a todas as atividades não realizadas, adiadas, canceladas, interrompidas, impedidas, devido à falta de tempo quanto às atividades substituídas, adaptadas ou construídas em razão de quantidade insuficiente de alunos necessários para sua realização, falta de material na escola ou simplesmente para atender a necessidade dos alunos, atentando para a natureza dinâmica do dia a dia de uma sala de aula. Estes não planejados requerem do professor fazer adaptações e/ou adições no seu plano de aula. No entanto, o trabalho real não é diretamente observável, diferindo dos trabalhos prescrito, que se pode ter acesso através do plano do professor, do livro didático, do plano de curso da instituição, e do realizado, que é observável ao se assistir uma aula do professor, ao vivo ou filmada. (p. 17)

O trabalho real do professor remeteria, portanto, à ideia do invisível e, para esclarecer essa ideia, Medrado (2012) desenvolveu a imagem do iceberg onde a sua ponta, que representa o que está acima do limite da água, corresponde a todos os aspectos que podemos enxergar e perceber do trabalho do professor (o prescrito e o realizado), ao passo que todo o resto que está submerso, corresponde ao real da atividade "que é invisível aos olhos de quem observa o contexto de uma sala de aula" (MEDRADO, 2012, p. 156).

Assim sendo, o invisível pode ser percebido, dentre outras formas, através do diálogo sobre a atividade executada que ocorre quando o professor se assiste dando aula e tece comentários sobre o seu agir. Essa metodologia, segundo Lousada (2004), é produtora de desenvolvimento já que “a linguagem não é apenas um meio para explicar o que o sujeito faz ou vê, mas também um meio para levá-lo a pensar, sentir e agir” (p. 279-280).

Desta forma, podemos depreender que o real da atividade no trabalho do professor vai muito além do que se deixou de fazer em sala, abrangendo também as horas gastas em planejamento, a satisfação do professor com o cumprimento da tarefa, a busca pela eficácia das aulas e desafios enfrentados para fazer isso possível (ROCHA, 2017).

Devido a grande parte do trabalho do professor acontecer na dimensão invisível do real da atividade, muitas vezes, tem-se uma visão simplista desse trabalho na qual o professor é visto como um mero executante de tarefas (ROCHA, 2017, p. 18). Tal concepção é equivocada, uma vez que não leva em conta o fato de que existe um processo entre o prescrito e o realizado no qual os professores precisam “redefinir para si mesmos as tarefas que lhes foram prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos” (AMIGUES, 2004, p. 42).

Logo, para a compreensão do trabalho do professor, precisamos observar, utilizando a analogia de Medrado (2012), a parte submersa do *iceberg* para conhecermos o que precede o trabalho efetivamente realizado, uma vez que “a noção de trabalho real permite melhor entender a própria atividade realizada e pode ser extremamente valiosa para a análise do trabalho do professor” (LOUSADA, 2004, p. 277).

Nesse ponto, ou seja, na busca do trabalho real, o professor pode contar com a autoconfrontação e/ou com auto-observação, sua versão adaptada. Falemos um pouco de cada uma delas.

A autoconfrontação, metodologia criada pelos teóricos da Clínica da Atividade Clot e Fajta (2000), permite ao pesquisador observar o professor imerso em seu ambiente de trabalho em plena execução do seu ofício para avaliar e refletir acerca do seu próprio agir, à medida que observa a si mesmo em vídeo. Permite ao pesquisador dialogar não só sobre o que ele fez, mas também sobre o que gostaria ou poderia ter feito, mas não fez por algum motivo, sobre o que deu errado ou o que foi reformulado. Lousada (2004, p. 290) enfatiza que a autoconfrontação é pertinente “para o

desenvolvimento dos professores, já que é no momento da autoconfrontação que ocorrem as avaliações sobre o trabalho prescrito, realizado e, sobretudo o trabalho real”.

Nesse sentido, SOUSA e SILVA (2004) assevera que encontrar o real sob o resultado implica revelar as escolhas, as decisões que precedem a tarefa, o que poderia ter sido feito de determinada maneira, mas não foi e os acordos estabelecidos entre os interlocutores reais ou potenciais que, no caso do professor, são as instituições, os estabelecimentos, os coletivos do próprio trabalho, os alunos e, ainda, por extensão, as famílias e a sociedade. Para tanto, é possível o uso da autoconfrontação.

A autoconfrontação, segundo Lousada, pode ser feita de duas maneiras: simples ou cruzada. Na primeira, o trabalhador é filmado na realização de suas tarefas. Em seguida, algumas dessas sequências são selecionadas pelo pesquisador que, junto com o trabalhador as assistirá, procurando suscitar o diálogo sobre as ações e tarefas realizadas. Na autoconfrontação cruzada, por sua vez, dois trabalhadores são filmados, fazem a entrevista com o pesquisador, também filmada em vídeo, ambos os trabalhadores assistem o vídeo um do outro, orientado pelas perguntas do pesquisador que dirige a discussão.

No campo da educação, pode-se, então, filmar uma aula de um professor para ser posteriormente vista por ele junto com pesquisador/orientador, ou seja, autoconfrontação simples que, neste estudo, foi adaptada, uma vez que a professora pesquisada é a própria pesquisadora, tornando-se, na verdade, uma auto-observação, técnica inspirada em Rocha (2017).

A auto-observação configura-se, pois, uma perspectiva de aprendizagem e não, simplesmente, um procedimento de pesquisa. Permite a regulação do próprio desempenho e a possibilidade de que essas ações sejam trabalhadas de forma a aperfeiçoar o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos.

O processo autoavaliativo que a auto-observação provoca tem o intuito de proporcionar o reconhecimento dos passos dados e, conseqüentemente, o planejamento daqueles que ainda estão por vir, permitindo ao aluno autorregular-se e desenvolver-se cognitivamente (REGNIER, 2002). Por isso, compreende: (a) análise crítica do próprio trabalho; (b) compreensão dos erros e dos sucessos; (c) comparação dos resultados alcançados com os esperados; (d) seleção de novas estratégias.

O instrumento de auto-observação pode englobar: o autoconhecimento individual, possibilitando que os professores/estagiários monitorem sua própria aprendizagem e seus progressos/retrocessos; a promoção de boas práticas de

aprendizagem e habilidades relacionadas a aprender a aprender; o melhor desenvolvimento da prática acadêmica; tornar-se um profissional reflexivo, uma pessoa que é capaz de pensar criticamente a respeito de sua própria prática, planejar mudanças e observar a efetividade dessas modificações.

No presente trabalho, a professora estagiária/pesquisadora filmou sua regência no IPAC para observá-la, *a posteriori*, junto com a professora orientadora do estágio, para analisar o seu agir. Tal estratégia, entre outros benefícios, permitiu captar o sentimento da futura professora diante das tarefas prescritas não realizadas. Segundo Lousada (2004, p. 280), “trata-se, retomando Clot (1999) e Clot et al. (2001), de uma situação na qual se poderia perceber as coisas de outra maneira” para “adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas”. Com o diálogo que se estabelece no processo de auto-observação é possível compreender a atividade filmada em novo contexto, promovendo, assim, ressignificação da ação.

Importante, desta forma, finalizarmos o capítulo com algumas considerações sobre o uso da auto-observação no estágio supervisionado.

## **1.2 - Estágio e Formação Inclusiva**

Entendida a autoconfrontação e sua adaptação para a auto-observação, falaremos um pouco, por se constituir igualmente como razão teórica da presente pesquisa, do uso de tais ferramentas no estágio supervisionado como instrumentos de formação do futuro professor, especialmente em contextos específicos como no ensino de deficientes visuais.

Pode-se entender o estágio como uma atividade curricular supervisionada que compõe o processo de formação do estudante, integrante das dimensões do ensino, pesquisa e extensão, constituído por ações que o discente realiza junto a escolas ou na comunidade em geral, que articulam teoria e prática.

O estágio é, assim, uma etapa importante no processo de desenvolvimento e aprendizagem do futuro profissional, porque promove oportunidades de vivenciar na prática conteúdos acadêmicos. A realização do estágio alia conhecimento com a experiência vivencial do ambiente de trabalho, elucidando e complementando na prática os temas abordados nas aulas teóricas.

A experiência do estágio é, desta forma, crucial para a formação integral do aluno, considerando que, cada vez mais, são requisitados profissionais com habilidades



e bem preparados. Ao chegar à universidade o aluno se depara com o conhecimento teórico, porém, muitas vezes, é difícil relacionar teoria e prática se não se vivenciar momentos reais em que será preciso analisar o cotidiano.

Segundo Bianchi, Alvarenga e Bianchi (2005), o estágio supervisionado é uma experiência em que é possível mostrar criatividade, independência e caráter. Essa etapa proporciona uma oportunidade para se perceber se a escolha profissional corresponde à aptidão técnica. É oferecida nos cursos de licenciatura quando o graduando já se encontra inserido nas discussões acadêmicas para a formação docente.

O estágio supervisionado, portanto, é muito mais que um simples cumprimento de exigências acadêmicas. É uma oportunidade de crescimento pessoal e profissional, além de ser um importante instrumento de integração entre universidade, escola e comunidade.

Ora, é incontestável que o exercício de qualquer profissão exige conhecimento teórico. Todavia, o que se observa é que o conhecimento teórico não é suficiente para resolver todas as questões que surgem no dia-a-dia do profissional. Especificamente em relação ao trabalho de sala de aula, jamais teremos respostas prontas para todas as situações que acontecem ou podem acontecer, sendo indispensável, por isso, a experiência prática, ou seja, o estágio.

Não raro, contudo, encontramos quem acredita que o estágio em nada acrescenta na vida do futuro profissional. Possivelmente, essa concepção vem do fato de que muitos vivenciam ou vivenciaram atividades distantes da realidade concreta das escolas, praticando apenas miniaulas na própria universidade e participando de palestras e aulas proferidas por professores convidados, o que, embora importante, não substitui o estágio participativo e reflexivo.

Nesse sentido, as palavras de Fontana (2003):

A chegada ao campo de estágio é um momento delicado e decisivo, que implica dificuldades e idiosincrasias, na aproximação do estudante com o complexo de situações e de planos interativos constituídos pela diversidade entre as pessoas que compõem a escola, em termos de classe social, de geração, de gênero, dos papéis e lugares sociais por elas ocupados, na hierarquia da própria escola e do sistema de ensino. Essas relações geram particularidades que fornecem uma identidade, uma referência a cada escola e também a seus protagonistas, remetendo a diferentes universos de significação e a tipos de interlocuções distintas que aproximam o estagiário das particularidades do trabalho docente. (p. 146-147)

Nesse ponto, é oportuno mencionar o estágio no IPAC, um contexto tão singular e, ao mesmo tempo, tão universal. Conhecer seu funcionamento e dinâmica das aulas no

período de formação inicial representa grande crescimento para o futuro professor, especialmente o de língua inglesa, que aprende a trabalhar em diferentes contextos e, em especial, com a educação inclusiva.

Nesse sentido, coloca BALBINO-NETO (2014):

No período de formação inicial, o futuro professor está aberto tanto a reflexões pessoais quanto profissionais, o que possibilita um pensar em como se processa a educação. É o momento propício à sensibilização quanto a questões essencialmente importantes à primeira formação. Em consonância com os demais aspectos relevantes ao processo formativo docente, o de uma formação inclusiva vem a somar qualitativamente à construção de um professor que primará por um ideal de educação possível de ser atingido. (p. 147)

A Universidade Federal da Paraíba, atenta a uma educação inclusiva, desenvolve projetos de excelência voltados para a o ensino de alunos cegos ou com baixa visão, como o mencionado estágio supervisionado, junto ao Instituto dos Cegos da Paraíba, e o Grupo de Pesquisa Agir de Linguagem, Docência e Educação Inclusiva (ALDEI). Todavia, o estágio específico ou a participação em qualquer projeto ainda é opcional.

Por isso, mesmo com a existência de iniciativas voltadas para a formação de professores em educação inclusiva, muitos alunos ainda concluem a graduação sem conhecer o ensino de línguas para deficientes visuais e despreparados para lidar esse processo educacional inclusivo. E, o mais preocupante, muitos terminam o curso de licenciatura sem a consciência da necessidade de mudanças de atitude diante da diversidade, em que devem prevalecer relações pedagógicas nas quais todos aprendem juntos, num respeito mútuo as diferenças individuais de cada um. Na verdade, “é preciso, também, que os docentes de LE vejam a si próprios como pessoas diferentes que estão se formando para trabalhar em ambientes plurais” (CERCHIARI, 2014 *apud* RODRIGUES, 2006, p. 136).

O estágio no IPAC alerta para a necessidade do uso de abordagens diferenciadas. Ajuda a mostrar que outros fatores, além da deficiência visual devem ser considerados e que o ritmo de aprendizagem de cada um também deve ser respeitado.

Nesse sentido, apropriadas as palavras de Dantas (2014):

[...] entender as peculiaridades dos alunos com necessidades específicas visuais se faz premente para um ensino, de fato, efetivo. Conhecer melhor nosso aluno – que faz uso de diferentes estratégias (MALTA, neste volume, por exemplo) ou que possui necessidades específicas – ajudar-nos-á a pensarmos que a realidade educacional pode ser transformadas em prol da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. (p. 167)

Por meio do estágio específico, estratégias de ensino/aprendizagem de língua inglesa para alunos deficientes visuais podem ser conhecidas pelos futuros professores de inglês e constantemente repensadas, mormente considerando que a educação especial deve ser encarada como um processo que sempre precisará de ajustes. Por isso, faz-se necessário o estudo das especificidades de cada aluno com deficiência para que novas estratégias de ensino sejam implementadas, sendo a experiência prática de suma importância no ensino de língua inglesa para alunos cegos e com baixa visão (que se inicia com o estágio supervisionado obrigatório), além da constante atualização dos métodos de ensino.

O estágio supervisionado se reveste, por conseguinte, de profunda utilidade, na medida em que permite ao estagiário compreender sua ação como educador, dando-lhe a oportunidade de perceber que suas ideias contribuem para um maior entendimento de sua profissão e o prepara para que possa atuar como professor. Ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, o estágio abre espaço para a realidade e para a vida e o trabalho do professor na sociedade (PIMENTA; LIMA, 2009).

Pensar, pois, em concluir uma licenciatura sem passar por um estágio é inconcebível, o mesmo podendo ser dito quanto ao estágio no IPAC, onde é possível não só aplicar as técnicas de ensino para todo e qualquer aluno, como também conhecer as necessidades específicas de seu público alvo, a adaptação de recursos da sala aula, jogos e material em Braille, escritas em relevo, enfim, muito do que é necessário para minimizar dificuldades na aprendizagem da língua inglesa.

Para ilustrar como a experiência da sala de aula é transformadora para o futuro profissional, transcrevo abaixo trechos das considerações finais do relatório final da disciplina de Estágio Supervisionado realizado pela professora estagiária no IPAC que, em comparação com os relatórios finais dos estágios supervisionados realizados em escolas de ensino regular, demonstram a especificidade do ensino de deficientes visuais e as diferenças nas metodologias adotadas. Vejamos:

O estágio constitui, sem dúvida, uma grande e indispensável oportunidade de experiência prática da docência. Sem o estágio, o aluno jamais poderá entender o que de fato acontece em uma sala de aula para aplicar toda a teoria que foi ensinada na graduação. Deve o professor estar, "desde o início de sua formação, mais próximo possível do seu contexto real de atuação, vivenciando experiências singulares que não podem ser simuladas ou reproduzidas na academia." (MEDRADO, 2012). Somente na prática se tem a real dimensão do como e dos porquês na docência.

O ensino de inglês para portadores de deficiência visual é ainda mais desafiador e exige que o professor assuma o papel de pesquisador. A começar pela adaptação dos materiais e o domínio do braille. Não são tarefas fáceis e podem fazer muitos profissionais desistirem de servir à educação inclusiva. Cada aula tem que ser muito bem pensada e, após a execução de um plano de aula, os resultados devem ser avaliados para que se consiga oferecer um ensino de qualidade.

Nesse ponto, a observação de aulas assume um papel fundamental, suscitando reflexões e encorajando iniciativas. (...) busquei não só observar as aulas, mas também atender aos chamados de participação mais efetiva propostos pela professora regente, como acontecia, por exemplo, com o planejamento e execução de atividades complementares [...].

Infere-se das considerações finais acima transcritas que a experiência de sala de aula constitui-se em momento único e não tem como ser substituída apenas por discussões teóricas que são somente um norte para a estância concreta da docência. Mostra, ainda, que conhecer os diferentes ambientes de ensino é de fundamental importância para a formação completa do futuro professor. Logo, inovações nos cursos de Letras, como estudos de casos e o estágio obrigatório em diferentes contextos, como o ensino de alunos com deficiência visual, e novas políticas de inclusão são passos importantes para colocar o profissional em contato com a realidade, ao mesmo tempo em que oferecem condições e suporte para examinar os obstáculos à luz da teoria do ensino de línguas.

Nesse sentido, vale citar as palavras de Maia e Paulino (2017):

Nos últimos anos, a política de inclusão para alunos com deficiência na educação básica vem resultando em demandas específicas para o processo de formação inicial do professor nas mais variadas disciplinas do currículo.[...] No campo do ensino de línguas estrangeiras, a preocupação com a formação de professores para a inclusão também é uma área que vem despertando interesse crescente de pesquisadores. Pesquisas sobre como preparar o professor para lidar com várias deficiências estão sendo realizadas. (p. 139)

Explicados os conceitos de autoconfrontação e sua adaptação para auto-observação, bem como a função, necessidade e importância do estágio supervisionado, sobretudo como formação para uma educação inclusiva, fica mais compreensível deduzir que o uso da auto-observação no estágio do futuro professor vai permitir que se encontre respostas para dúvidas e indagações. Além disso, ao dialogar sobre si e seu trabalho, ocorrerá a “ressignificação de suas representações” (FREUDENBERGER, 2015, p. 66), gerando transformação e o crescimento que permitirão ao docente se

conhecer e se entender melhor para, conseqüentemente, reconfigurar o seu agir, promovendo melhoras que serão importantes para o futuro professor e seus alunos.

Por tal razão, auto-observação é uma ferramenta de transformação que pode e deve ser utilizada no estágio, tendo em vista que, quando o estagiário entende quais são suas potencialidades e em quais habilidades deve trabalhar, é muito mais fácil avançar. Os caminhos até seus objetivos ficam muito mais claros e é possível adaptar-se de maneira mais dinâmica aos obstáculos encontrados.

A seguir, apresentaremos a metodologia da presente pesquisa.

## **CAPÍTULO II – METODOLOGIA**

Passo a discorrer como a pesquisa foi construída. Para tanto, apresentarei: a natureza da pesquisa, o contexto da pesquisa, participantes, como os dados foram gerados e a análise dos dados.

Conforme apontado na introdução, o presente trabalho tem como objetivo geral investigar a atuação de uma professora estagiária de língua inglesa em busca de perceber que aspectos de sua atuação aparecem durante a auto-observação de uma aula filmada no Instituto dos Cegos da Paraíba.

As perguntas de pesquisa são as seguintes:

- Que aspectos do trabalho real do professor estagiário são revelados no processo de auto-observação?
- Quais ressignificações decorrem da auto-observação?
- Como a auto-observação pode ser utilizada no estágio?

### **2.1 A natureza da pesquisa**

Para a construção da pesquisa, exploraremos, de forma interpretativa, as falas da professora estagiária a respeito da sua própria prática e de sua regência no estágio realizado no Instituto dos Cegos da Paraíba, através da transcrição da sua auto-observação (autoconfrontação adaptada, como foi dito), buscando entender como o olhar para si, através dessa auto-observação pode contribuir para o desenvolvimento do professor. Por isso, caracterizamos esta pesquisa como um estudo de caso de cunho exploratório-qualitativo, pois é de suma importância a questão concernente à compreensão do ponto de vista dos participantes. Além disso, faremos análises de evidências para desenvolver ideias e propor reconstruções e ressignificações.

### **2.2 O contexto da pesquisa**

Visando atingir nosso objetivo, a pesquisa foi feita no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha que está localizado na Av. Santa Catarina, 396 – Bairro dos Estados, nesta capital. Através de seu site<sup>3</sup>, é possível obter as seguintes informações:

---

3- <http://icpac.com.br/>

O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha foi fundado em 15 de maio de 1944 pela senhora Adalgisa Duarte da Cunha na cidade de João Pessoa, Paraíba.

Desde a sua fundação, o Instituto atua na educação dando oportunidade ao deficiente visual de ter acesso a uma educação acessível às suas limitações e assim poder adquirir conhecimento da mesma forma que os ditos normais.

A pessoa com deficiência visual precisa ser incluída na sociedade de forma que esteja preparada para os desafios diários e ser efetivamente cidadã com direitos e deveres e não mais um excluído da sociedade.

Com isso para somar a educação, o Instituto, em 2013, deu um passo importante em sua história, incluiu atividades de reabilitação da pessoa com deficiência visual, como fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional.

Já em 2015 o Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha instala o primeiro Consultório Oftalmológico do Nordeste dentro de suas instalações. Um consultório com equipamentos de alta tecnologia e os melhores profissionais qualificados na área da oftalmologia para a pessoa com baixa visão.

Atualmente o Instituto oferece atendimento que vai do recém-nascido até a melhor idade. Aos recém-nascidos são oferecidos os serviços de estimulação visual, fisioterapia, fonoaudiologia e terapia ocupacional conforme o seu desenvolvimento. Para as crianças e adultos é ofertada a comunicação alternativa através da música e alfabetização em Braille dentre outros serviços.

O Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha é mantido através de doações e tem cadastrado mais de 400 pessoas com algum tipo de deficiência visual e que tenham, ou não, alguma outra deficiência associada.

O Instituto está a serviço da população de segunda-feira a sexta-feira das 7:30 às 11:30 e 13:30 às 17:30."

As aulas de inglês são oferecidas às terças-feiras para alunos do Fundamental II (de 13:30 às 15:15h) e Médio (preparação para o ENEM - de 15:30 às 17:30h)."

A pesquisa foi realizada no período de estágio supervisionado da professora pesquisadora que participava das aulas de inglês que ocorriam às terças-feiras, em turmas preparatórias para o ENEM, no período de agosto a outubro de 2017, e permanecia de 14h às 15:30h. Na escola campo, foram realizadas atividades de observação, ministração de aula, adaptação de material e auxílio nas observações e nas

aulas de campo planejadas pela professora regente do estágio (ocorridas na Lanchonete “Subway” e no Supermercado “Extra”, desta capital). A turma era composta, em média, por 10 alunos que compunham faixas etárias e perfis diversos. Os alunos eram bem integrados e participativos, apesar das dificuldades e timidez de alguns.

### 2.3 Participante

A professora participante da pesquisa é também a pesquisadora. Dessa forma, segue seu relato pessoal:

Sou graduanda em Letras – Inglês pela UFPB e tenho 43 anos de idade. Ingressei no curso de Letras, habilitação em língua inglesa, no ano de 2012, no primeiro período. Porém, minha experiência com a língua inglesa começou aos 11 anos, como aluna, na escola regular, e, aos 17 anos, em curso de idiomas. Durante três anos, dos 19 aos 22 anos, experimentei o ofício de ser professora de inglês em escola pública e curso de idiomas. Tive, desde o primeiro contato com a língua, um profundo encantamento, pois meus professores foram maravilhosos. Mas, no que se refere ao ensino, o mesmo não posso dizer. Possuía inúmeras dúvidas quanto à melhor metodologia e como me comportar na relação professor-aluno, a fim de obter o melhor resultado do meu ensino. Por tal razão, depois de me graduar em Direito (curso que fazia enquanto ensinava inglês) e trilhar alguns caminhos no mundo jurídico, decidi completar meu sonho de me tornar professora de inglês, com nível superior. Antes, porém, recordei meus conhecimentos da língua inglesa no curso de línguas ofertado pelo DLEM, que se localiza na UFPB, e, ao finalizar, ingressei na graduação. No início da graduação, fiz curso preparatório para o FCE, prova de proficiência de Cambridge, na UFPB, em parceria com a Cultura Inglesa, não chegando a concluir a terceira e última etapa do curso. A minha experiência docente com a língua se deu, além de ter ensinado dos 19 aos 22 anos, conforme acima mencionado, nas microaulas exigidas nas disciplinas da graduação e nas regências dos estágios supervisionados obrigatórios. Conheci, então, alguns dos desafios da profissão e aprendi um pouco da dinâmica do lecionar. Porém, minha maior experiência docente foi, sem dúvida, no Instituto dos Cegos da Paraíba Adalgisa Cunha. Fui encaminhada para o estágio do Instituto dos Cegos da Paraíba quando cursava Estágio VI, por sugestão da professora responsável pela disciplina Carla Lynn Reichmann. Não possuía a menor ideia de que viveria uma experiência única e inimaginável. Vi toda a teoria aprendida na universidade sendo aplicada num contexto



singular, com alunos com perfis diversos, exigindo do professor conhecimento não só sobre metodologias, mas, principalmente, sobre inclusão, respeito às diferenças, adaptação de material, comportamento e outros aspectos. Mais uma vez, muitas dúvidas surgiram, pois quando eu pensava que já dominava técnicas para ensinar e que estava pronta, surge uma turma de alunos com deficiência visual que me obrigava a repensar tudo o que eu havia aprendido, a me desapegar do mundo visual e a adentrar no mundo sonoro e tátil do ensino de língua, algo bem difícil, mas totalmente possível para os vocacionados da licenciatura. Em uma aula de estágio, fui apresentada ao texto de Eliane Lousada intitulado **“Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções”**, em MACHADO (2004), que me fez conhecer a autoconfrontação e a possibilidade de adaptação para auto-observação, como instrumento capaz de mostrar respostas para muitas dúvidas relacionadas à docência. Por isso, escolhi o tema da minha pesquisa que muito me instigou a refletir sobre o papel do professor e sua obrigação de estar preparado para os diferentes contextos de ensino, para ser, além de um profissional completo, um profissional humano.

## 2.4 Procedimentos de geração de dados

Os dados desta pesquisa foram gerados primeiramente através da filmagem em vídeo da regência ministradas no estágio supervisionado da professora estagiária no IPAC. A filmagem, que foi realizada no dia 03 de outubro de 2017, com duração de 1h09min, visou capturar o agir docente da professora em situação real.

A segunda etapa da geração de dados foi feita durante a gravação em áudio da auto-observação da aula filmada, com o apoio da professora orientadora. À medida que assistia a filmagem da aula, com o gravador ligado, a professora estagiária fazia comentários sobre as suas impressões e percepções acerca do seu fazer (e não fazer) e agir em sala de aula.

A metodologia utilizada foi uma adaptação da autoconfrontação, ferramenta metodológica criada por Clot e Faïta (2000), descrita detalhadamente em seção anterior, que “tem como princípio fazer da atividade passada o objeto de outra experiência, ou da atividade presente, por meio da linguagem, provocando o sujeito a pensar sobre sua atividade e ressignificá-la” (CLOT *et al.* 2001, p. 8 *apud* BRASILEIRO, 2011, p. 211).

Como já foi dito, cabe diferenciar a auto-observação, usada no presente trabalho, da autoconfrontação teorizada por Clot e Faïta (2000). Nesta, a pesquisadora e a

professora pesquisada são pessoas distintas; já, naquela, são a mesma pessoa, ou seja, a diferença está no fato de que, na autoconfrontação, a pesquisadora é aquela que filma a aula de uma segunda pessoa, da professora participante; na auto-observação, a professora pesquisada, que é também a pesquisadora, filmou sua própria aula (com a ajuda de um terceiro) e direcionou o momento de auto-observação com seus comentários, analisando seu próprio discurso. (ROCHA, 2017).

A gravação da auto-observação foi feita em 10 de abril de 2018 com duração de 20min33seg, no ambiente da orientadora na UFPB. A gravação levou à última etapa da geração de dados, a transcrição da gravação (ver Apêndice).

Segue percurso de geração de dados esquematizado:



Figura 1 – Percurso de geração de dados

## 2.5 Procedimentos de análise

Ao investigar as percepções de uma professora de inglês estagiária acerca do seu próprio trabalho em seu contexto real de atuação, seguindo Rocha (2017), decidimos analisar tais percepções através da seleção de temas relevantes que emergiram na transcrição da sessão de auto-observação e que podem suscitar importantes discussões sobre o ensino.

O procedimento utilizado na análise dos dados, consistente de 20 excertos, tem como base conteúdos temáticos que surgiram a partir do que mais chamou a atenção da professora (aspectos favoráveis e desfavoráveis do seu agir), por serem áreas de atuação que necessitam de um olhar especial e que apareceram durante o processo de transcrição da gravação e, posteriormente, da sua leitura, sob a perspectiva das Ciências do Trabalho, desenvolvida por Clot e Fajta (2000), na Clínica de Atividade, como explanado no capítulo anterior.

Logo, todas as situações constatadas no processo de auto-observação que, de alguma forma, provocaram reflexão por parte da professora estagiária foram extraídos como dados para discussão. Dados que, inclusive, serão utilizados para as respostas das perguntas da pesquisa.

Esquemáticamente, seguindo a linha de Rocha (2017), o percurso metodológico foi assim processado:

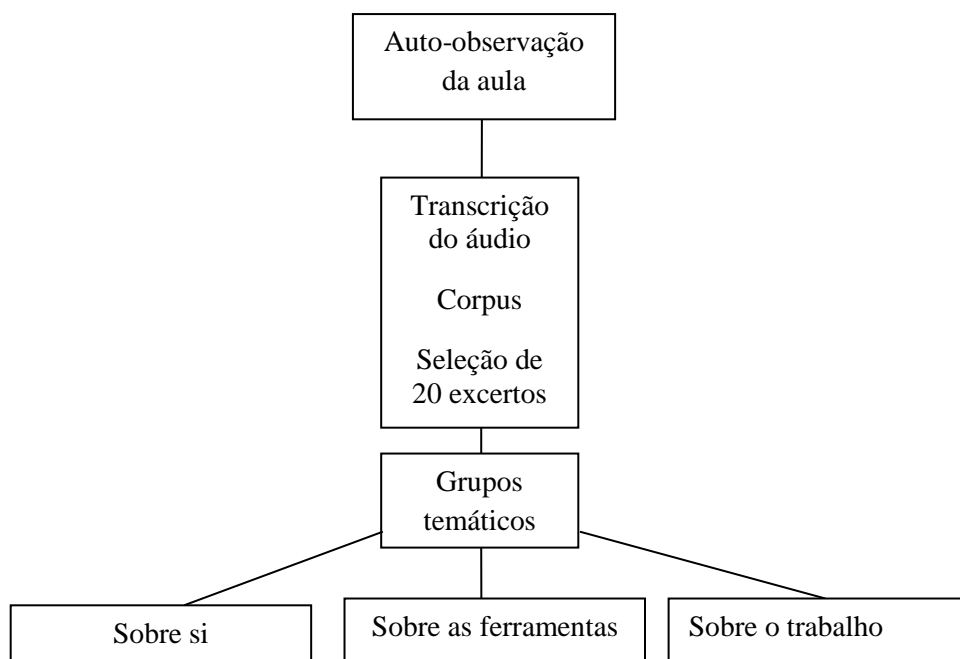


Figura 2 – Percurso metodológico

Um quadro com os temas e subtemas selecionados, após cuidadosa oitiva do áudio, transcrição e leitura das reflexões, será apresentado no capítulo a seguir, quando, então, faremos a devida análise.

## CAPÍTULO III – RESULTADOS E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, destacaremos os temas que surgiram na auto-observação da professora estagiária para, em seguida, analisarmos os julgamentos feitos acerca da sua própria prática.

Assim, na análise do *corpus* desta pesquisa foi possível perceber que a professora estagiária mencionou aspectos relacionados basicamente a três categorias: sobre si, sobre suas ferramentas de trabalho e sobre seu trabalho, os quais dividimos em subtemas que restaram agrupados no quadro abaixo, seguindo a linha de Pereira (2016) e Rocha (2017):

GRUPOS TEMÁTICOS	TEMAS	SUBTEMAS
Sobre si	Aspectos psicológicos	- inquietações e dificuldades
Sobre as ferramentas	Ferramentas materiais	- adaptação de materiais - conduta corporal - codocência
	Ferramentas simbólicas	- uso de Português em sala de aula;
Sobre o trabalho	Questionamentos	-tempo de cada aluno _ aprendendo a esperar - metodologia _ mudança estratégica para o ensino de pessoas cegas ou com deficiência visual;

Figura 3 – Conteúdos Temáticos.

Passemos, pois, à análise dos temas e subtemas acima mencionados.

### 3.1 - Aspectos Psicológicos

A classificação *Aspectos Psicológicos* justifica-se por se tratar de questões internas e pessoais da professora estagiária.

### 3.1.1 Inquietações e dificuldades

A escolha do subtema *Inquietações e dificuldades* se deu a partir da constatação de momentos que emergem da auto-observação que mostraram que a professora estagiária, embora consciente do seu papel e de como devia trabalhar, fazia questionamentos não necessariamente ligados a métodos ou técnicas, mas ao seu agir, ao seu pensar. Aspectos mais ligados à sua necessidade psicológica de se sentir realizada na execução de seu ofício. Vejamos algumas de suas falas:

**Excerto 1:** *A ideia inicial era que eles só reconhecessem a embalagem. Só que eles já começaram a ler os temas [porque você não falou, né?]. É...e aí, no que eles...esse momento não era de explorar a embalagem ainda. Eu queria só que eles percebessem: caixa, lata, é...barra [a questão das instruções, né?] É... [ser mais clara].e aí, primeiro, era um reconhecimento geral. Aí depois eu passaria a explorar... "então, agora vamos achar agora os 'ingredients', vamos achar agora [entendi..]. Entendeu? E aí nesse momento... Aí mais um momento de tensão...gera **inquietação** da minha parte porque **o que eu planejei não tava acontecendo**. E aí mais um fator que gera inquietação. Aí dá aquela **sensação** no professor de ...minha aula tá bagunçada. E eu não gosto dessa sensação...*

O comentário demonstra que a professora deseja cumprir o que foi programado, planejado. Como isso não aconteceu, porque os alunos mudaram, por razões imprevisíveis, o que estava estabelecido no plano, veio logo a “sensação” de que o trabalho não estaria funcionando. Revela a dificuldade de mudar o caminho pensado de acordo com o momento, com o tema, com as circunstâncias, gerando inquietação, sentimento de desorganização e dúvida quanto à eficácia do ensino durante a aula.

**Excerto 2:** *Outra **dificuldade** nesse gênero textual com eles é: como não tenho o visual, cê não tem, às vezes, como mostrar "ô aqui você tem o rótulo", "esse rótulo..." porque muitas vezes o rótulo e a embalagem eles se misturam. Então, às vezes, você tem o rótulo destacado...aí, às vezes, cê quer chamar de 'label' a marca, mas às vezes você vai entender o label também como algo que tá no rótulo. Aí os conceitos se misturavam e, como eu não tinha a imagem, foi um tema que eu achei assim..um pouco.. É... Mais denso de se trabalhar. Mas eu acho que ainda consegui passar algum ensinamento.*

O trecho destacado mostra a *dificuldade* da professora estagiária em ensinar determinado gênero textual, no caso, os rótulos de produtos. E, como se sabe, na hora de ensinar, o professor não pode escolher ensinar somente o que lhe convém ou agrada ou é “mais fácil”. O ofício de professor exige o enfrentamento de todo e qualquer tópico e, para tanto, deve ser capaz de desenvolver estratégias para tornar os assuntos mais “difíceis”, compreensíveis da melhor maneira. A auto-observação gera a reflexão sobre este ponto: como professora, eu tenho que saber ensinar tudo, mas se encontro

dificuldades com a forma de ensinar, preciso desenvolver novas ideias, buscar ajuda de outros profissionais, enfim, criar meios para tanto.

**Excerto 3:** *Talvez o **problema** é que a gente tá sempre **achando** que tá faltando algo pra eles e, na verdade, quando a gente faz essa áudiodescrição que você acabou de mencionar, na verdade a gente tá suprindo...é... O que tem na gente, a gente tá suprindo neles de alguma forma, né? Essa capacidade de ver e entender a imagem. Quando a gente faz a descrição **talvez** eles consigam alcançar...chegar no mesmo lugar que nós.*

O trecho destacado mostra a dificuldade da professora de ensinar para cegos por não conhecer o universo deles. Essa dificuldade fica expressa no “talvez”, “achando”, que indicam incerteza quanto ao processo de ensino. Demonstra que, antes de se ensinar pessoas com deficiência visual ou qualquer outra pessoa, deve-se buscar conhecer como elas vivem, suas rotinas, suas estratégias para aprender, formas de ensiná-las e, o que é mais importante, a realidade específica de cada aluno. Exige muito mais dedicação e atenção do professor que deseja tornar seu ensino rico e significativo.

**Excerto 4:** *No momento de explorar as embalagens eu também não tive o cuidado de calcular um tempo razoável, na minha **ansiedade de cumprir as etapas** e talvez pensando em quem não tem deficiência visual e que, às vezes, trinta segundos, dois minutos são suficientes pra você pegar uma embalagem e ver tudo que tá nela, eu acabei sendo um pouco rápida.*

Mais uma vez, o desejo de cumprir o que foi planejado, prescrito, gerou ansiedade que refletiu no trabalho real da professora estagiária que não soube respeitar o tempo necessário para cada atividade.

Ao externar que “na minha ansiedade de cumprir etapas (...) acabei sendo um pouco rápida”, a professora revela que o desrespeito ao tempo se deu não só devido à ansiedade de se cumprir o que planejou, mas também porque não foi considerado que o ensino de cegos exige um tempo diferente do programado para alunos videntes, a depender do tema. No ensino de rótulos, por exemplo, o tempo para os cegos deverá ser maior, pois deverão ser aguçados outros sentidos para a percepção das imagens. Todos esses conhecimentos são lapidados com a prática, como se depreende da auto-observação.

**Excerto 5:** *Outro momento que... das aulas que, de uma forma geral, me causava **inquietação** era na hora da aplicação dos diálogos, porque eu não sentia que os diálogos fluíam. Eu sentia que era algo que eles não entendiam tão bem e repetiam mecanicamente. Aquilo me causava **inquietação** porque eu queria muito que eles estivessem assimilando e reproduzindo de forma natural ou, no máximo de tempo possível, natural...e eu notava que não era. Então, era uma atividade que eu notava...**não está funcionando**...mas ao mesmo tempo eu dizia: mas tem que acontecer de um jeito ou outro. E aí? Foi outro motivo de **inquietação**.*

A fala da professora evidencia a dificuldade na aplicação de diálogos em que os alunos seguiam modelos, usando o vocabulário que aprenderam. A dificuldade evidenciada indica etapa de uma sequência didática mal trabalhada, por pressa em cumprir o trabalho prescrito. Ao dizer que notava que “não está funcionando” a professora evidencia sua inquietação quanto à eficácia de seu ensino.

Assim, a auto-observação gera a reflexão sobre a qualidade do que está sendo ensinado e pode levar a professora a entender que, tratando-se de uma sequência didática, em uma próxima aula, recupera-se o tempo maior não previsto e que precisou ser direcionado para alguma atividade prescrita, que assim o exigiu, fazendo-se, se necessário, as devidas adaptações, de modo que nenhuma etapa fique mal trabalhada, fazendo desaparecer a sensação de que a atividade não está “fluindo” ou que a aula “não está funcionando”

**Excerto 6:** *Aí...viu que, mais uma vez, eu li uma vez o diálogo e já...vâmo, vâmo, vâmo...mas a essa altura eu já tinha uma noção do tempo que já tinha decorrido e eu queria muito aplicar o diálogo, porque era pra aula de campo e não podia faltar; e se eu ainda fosse explicar o diálogo com calma **não ia dar tempo...** (...) Então, muitas vezes, o que acontecia quando a gente estava aplicando o diálogo é que a gente tinha que ditar o que eles iam responder diante de cada pergunta. Isso me fazia ter...eu ficava com aquela **sensação**...eles não estão entendendo...**não tá funcionando**.*

Ao dizer “não ia dar tempo” a professora externa sua pressa em executar o que foi prescrito, demonstra sua dificuldade em fazer adaptações, em remodelar, em mudar as etapas, enfim, de reinventar ou repensar, na hora da aula, o melhor caminho didático, causando, mais uma vez, a “sensação” de que “não está funcionando”, ou seja, gerando dúvida quanto à eficácia de seu ensino.

Pode-se perceber que a professora não internalizou, ainda, que ensinar não é apenas apresentar conteúdos propostos, dentro de um tempo fixado, mas tornar transformador o que foi apresentado, despertando interesse e busca por mais conhecimento.

A auto-observação ajuda a perceber que, se tudo o que foi programado, por questão de tempo, não pôde ser executado, haverá outra maneira de se completar esse programa, sem prejuízo para o ensino. Daí ter que saber o professor pensar em alternativas, em outras estratégias, enfim, em novas medidas. O que não se pode é apressar o passo de maneira prejudicial aos alunos, ou seja, em detrimento da aprendizagem.

## 3.2 Ferramentas Materiais

As ferramentas materiais dizem respeito aos recursos utilizados pela professora para a realização de seu trabalho.

### 3.2.1 Adaptação de material

O subtema *Adaptação de material* não poderia deixar de ser aqui analisado por ter sido um ponto que marcou muito a professora estagiária. Isso porque, no ensino de cegos, essa adaptação é, em regra, *conditio sine qua non* para muitas atividades pedagógicas. Assim, eles precisam dessa adaptação de material para desenvolver bem as competências na língua inglesa, sobretudo a leitura e a escrita. Considerando a pouca quantidade de recursos existentes no mercado ou disponíveis ao professor no local do ensino, a necessidade de adaptar material didático chamou a atenção da professora durante o estágio e na sua regência, como se pode ver nos trechos selecionados:

**Excerto 7:** *Eu fiz adaptação de todo o material e na questão das marcas, dos “labels”, especificamente, eu tive também que criar algum alto relevo. Então, por exemplo, no leite ninho eu fiz o coração em alto relevo. No diamante negro eu também peguei um E.VA, fiz na forma do diamante que tem na embalagem pra que eles pudessem associar algumas coisas com as marcas que a gente, né, vê por aí...”*

**Excerto 8:** *Eu coloquei em braille todas as informações, inclusive as que tinham modo de preparo eu coloquei também “how to prepare” e... alguns, né, na hora de identificar o que tinha na embalagem observaram que tinha...é...esse aspecto diferente que eu não tratei antes. Que eu falei de prazo de validade, nutrition facts, mas eu não tinha falado do modo de preparo, “how to prepare”.*

**Excerto 9:** *“Então houve uma preocupação de trabalhar também com eles a questão, hã...das imagens, a leitura de imagens e aí eu tive que fazer adaptação, deixando em alto relevo os aspectos da embalagem que são normalmente ligados a determinadas marcas. E foi um dos aspectos da aula que eu achei mais difícil, porque...é...ainda mais... É... Porque quando a gente trabalha na faculdade a questão da multimodalidade a gente sabe que é muito mais do que uma simples imagem, é muito mais do que um simples desenho...e a minha vontade era realmente trabalhar com eles...é... ir um pouquinho além, né? Fazer uma leitura de imagem realmente, abordando multimodalidade. Só que eu realmente encontrei...é...a dificuldade, justamente por não poder com o visual.”*

Ao declarar que fez “adaptação de todo o material”, colocou em braille “todas as informações”, criando, inclusive, “alto relevo” para a leitura de imagens, a professora estagiária revela sua preocupação em oferecer aos alunos recursos para que o tema da aula fosse bem compreendido. O subtema registra um aspecto de sua experiência, destacado na auto-observação, que a marcou muito, considerado, o aspecto “mais difícil”.



A adaptação de material é mais um ponto que o estágio específico junto a alunos com deficiência visual ensina de maneira contextualizada, pois somente a partir da necessidade de cada aula é que surgem as ideias de adaptação e do que se pode fazer em termos de recursos didáticos para a aprendizagem de determinado assunto.

Na sua regência, a professora estagiária se encarregou de providenciar todos os materiais necessários para a execução de seu plano de aula e suas falas revelam não só ter considerado a tarefa difícil, mas a sua preocupação com um ensino significativo e com apoio de bons recursos.

A seguir, o registro de alguns materiais adaptados :



### 3.2.2– Conduta corporal

O subtema *conduta corporal* foi escolhido porque marcou a professora estagiária durante a sua regência. A necessidade do cuidado com a conduta corporal se mostra indispensável no ensino de cegos, uma vez que a conduta não se constitui apenas em um gesto físico e, sim, em uma verdadeira linguagem que, se utilizada de maneira

inadequada, pode gerar mal entendido com reflexo na relação professor-aluno e na aprendizagem.

Assim, a professora estagiária relata o momento em que se dirigiu de forma errônea com um aluno e, depois da experiência, entendeu como se conduzir durante as atividades, de forma a estabelecer uma linguagem adequada com os alunos, sobretudo, na hora de dar comandos. Observemos alguns excertos:

**Excerto 10:** *Em uma aula anterior, que a gente trabalhou um pouquinho com embalagens, eu tinha cometido a **gafe** de tirar (o material didático) da mão deles **sem pedir licença** ou...sem...esquecendo que eles, na verdade, não tavam vendo meu movimento e **pareceu bem grosseiro**. **Aí, nessa aula, eu tive um certo cuidado** de falar "excuse-me" pra que eles realmente não se assustassem."*

**Excerto 11:** *Nesse momento [ a professora orientadora da regência] me relembra, me...dá a dica de que **você não guia um cego pela mão**...você **normalmente** pergunta se ele quer colocar a **mão no seu ombro**...e...normalmente é assim...não pela mão, como eu...*

O ensino de cegos possui algumas nuances. Uma delas, que pôde ser aprendida durante o estágio e ressaltada na auto-observação no trecho “nessa aula, eu tive um certo cuidado”, porque a experiência marcou a professora estagiária, foi a conduta corporal com um aluno cego. Explico. Um aluno vidente é capaz de perceber com contato visual ou qualquer outro gesto o comando do professor. Com alunos cegos o contato visual e os gestos serão substituídos pelo *toque* e *tom de voz* que devem ser adequados para a mensagem que se quer enviar. Assim sendo, se eu preciso que o aluno solte um objeto, preciso verbalizar de maneira que isso seja bem entendido, para que um gesto físico casual não seja interpretado como rude. Daí a professora estagiária entender que cometeu “gafe” ao agir “sem pedir licença”, pois esqueceu que o aluno não poderia ver o seu movimento para entender o comando de soltar o material didático quando a atividade proposta assim o exigiu.

Da mesma forma, se, para realizar uma atividade, pretendo mover o aluno cego, aprende-se que se deve pedir que ele “coloque a mão no seu ombro”, ao invés de guiá-lo pela mão ou pelo braço. O mesmo se pode dizer do *tom de voz* que, embora não esteja registrado nos trechos, merece aqui ser colocado, pois, conquanto deva ser uma preocupação de todo professor em toda e qualquer aula, no ensino de cegos tal quesito deve ser trabalhado de maneira especial e diferenciada, uma vez que se constitui mais do que em uma linguagem; constitui-se em importante ferramenta de ensino. São pequenos detalhes que compõe o trabalho do ensino de cegos e que só por meio do estágio, da experiência e da auto-observação podemos aprender e compreender.

### 3.2.3 Codocência

O subtema *codocência* foi expresso na auto-observação porque impactou a professora estagiária que percebeu que as atividades em pares propostas nas aulas necessitavam de um acompanhamento mais acurado, revelando-se, em sua ótica, de extrema valia e importância a codocência, como podemos constatar na fala abaixo:

**Excerto 12:** *Outra questão interessante que, depois...é... Quando a gente começa a ensinar pra deficiente visual que a gente percebe é: as **atividades em pares**. Na verdade, elas nunca são totalmente em pares porque tem que ter sempre **alguém supervisionando**, orientando. É mais uma desconstrução, porque normalmente...embora numa aula tradicional o professor também vá circular pela sala e observar como tá sendo feito o trabalho dos alunos, é realmente um trabalho mais autônomo, eles ficam mais...de certa forma, mais livres. Com os deficientes visuais, não. Você realmente tem que estar **apoando** ali, do lado, ouvindo palavra por palavra pra ver se eles realmente estão conseguindo...é...corresponder ao que você ensina. Aí nesse momento a gente percebe que a **codocência**... Ela **exerce um papel extremamente importante**. Ou seja, no Instituto dos Cegos eu acredito muito que a codocência seja **essencial**. Porque sozinha (...) Porque sozinha...é...**não dá**.”*

No cotidiano escolar é muito comum observar os professores trabalhando sozinhos, seja em sala de aula com os alunos, seja planejando aulas ou corrigindo atividades. Esta maneira de trabalho está presente em nossas culturas docentes. São poucos os espaços onde o docente brasileiro tem a oportunidade de trabalhar em conjunto dentro da sala de aula, como nos estágios docentes da formação acadêmica, nos grupos de EJA, ou na educação inclusiva.

A fala da professora, após a auto-observação, mostra como a importância prática da codocência no ensino de cegos é percebida, pois as atividades, em regra, necessitam de duas pessoas supervisionando e auxiliando diretamente os alunos para que eles desenvolvam a contento as tarefas propostas. Ao dizer “a codocência” “exerce um papel extremamente importante” “porque sozinha...não dá” mostra que a presença de outro professor auxiliando deu à professora estagiária apoio material e psicológico, proporcionando mais tranquilidade à regência.

### 3.3 Ferramentas Simbólicas

As ferramentas simbólicas também se constituem em recursos utilizados pela professora estagiária para execução de sua aula, todavia por se referir à linguagem utilizada foi classificada como ferramenta simbólica.

### 3.3.1 O uso do português em sala de aula

Analisaremos o subtema *uso de Português em sala de aula* – porque foi algo que impactou a professora durante a auto-observação ao se perceber falando, durante uma aula de inglês, mais em português do que na língua que estava ensinando. Ao se observar dando aula, a professora se dá conta de que o português não está sendo utilizado somente como estratégia de ensino, mas há uma dificuldade em se estabelecer a predominância da língua alvo durante a aula. Podemos observar esse fator no excerto abaixo:

**Excerto 13:** *“Percebe que fica o tempo todo português-inglês, português inglês. Eu não tenho a confiança de falar só em inglês. E aí fica essa mistura de “no Extra” já em português. “vocês... quando need a product”. Então, fica essa mistura que me incomoda na hora de dar aula porque eu nunca sei dosar.”*

**Excerto 14:** *“Aí quando a gente chega no ICP todas as teorias entram em colapso porque eu penso ‘meu Deus, mas será que eles vão (já não tem o quadro)...exatamente, já não tem o visual.... Aí eu tive que fazer a adaptação.”*

Primeira observação que a professora estagiária faz de sua aula demonstra o incômodo em não conseguir ministrar uma aula de língua inglesa toda em inglês, sendo necessário alternar entre língua materna e língua alvo. A professora se “incomoda” com essa alternância “português-inglês”, porque entende, ao se observar, que não está seguindo o que orienta a boa técnica, revelando que a “mistura” a “incomoda na hora de dar aula” por não saber “dosar”.

O que se depreende é que a inexperiência no ensino de cegos trouxe o incômodo e a incerteza quanto ao melhor caminho no uso das línguas materna e alvo. Trouxe, ainda, a dúvida de saber se os alunos, por não poderem contar com a ajuda visual, seriam capazes de assimilar o primeiro momento da aula em que o assunto é sondado, quando se explora o conhecimento de mundo de cada um. Como fazer isso com uma turma de deficientes visuais, nível básico de inglês?

O trabalho prescrito em seu plano de aula seria ensinar usando somente a língua inglesa. Mas, diante do contexto, o real da atividade foi o uso do português para acionar os conhecimentos prévios. A adaptação foi inevitável, como se percebe em “eu tive que fazer a adaptação”.

A auto-observação registra a inquietação da professora com o subtema, mas também pode levá-la a refletir de que o uso do português pode, sim, ser uma ferramenta útil na realização de seu trabalho, embora existam orientações para que se use somente a

língua alvo. Todavia, é preciso aprender a “dosar” para que a língua alvo predomine e a língua mãe seja apenas uma estratégia de ensino.

### 3.4 Questionamentos

Por se constituírem em dúvidas que acompanharam a professora estagiária, as questões relativas ao *Tempo de cada aluno* e à *Metodologia*, extraídos das transcrições, foram classificados como *Questionamentos* para a análise que se segue.

#### 3.4.1 Tempo de cada aluno – aprendendo a esperar

Outro aspecto que se sobressaiu na auto-observação da aula filmada foi a questão do *tempo de cada aluno*, especialmente do aluno cego e com outras deficiências. O subtema emergiu porque a professora estagiária tinha experiência com alunos videntes e, ao ensinar alunos cegos, percebeu que, embora o respeito às individualidades no campo da aprendizagem seja universal, ou seja, aplica-se a qualquer grupo de alunos, na prática isso vai além, exigindo consciência e experiência. Percebemos o impacto do subtema pelo número de comentários feitos durante a auto-observação. Vejamos:

**Excerto 15:** *Eu precisei de, pelo menos, uns três **encontros** pra poder **compreender** a forma de dar aula para esse **aluno específico** porque como ele tem, além da **questão visual**, a **questão cognitiva**, aí eu precisei...por sorte, como eu tinha dado duas atividades antes, aí **eu me habituei com tempo dele**. Foi muito importante. Se eu tivesse dado essa aula, sem ter tido um contato prévio, teria sido muito desastroso. [é outro tempo, né?]*

**Excerto 16:** *...esse aluno me ensinou muito a ter um pouquinho mais de **paciência** porque eu sou o tipo de professora que quer que o aluno tenha a resposta na ponta da língua ou alguma reação imediata, ainda que ele erre, não tem problema. Mas eu preciso logo da resposta, porque eu sou muito de "planejei algo" eu quero muito que aquilo aconteça.*

**Excerto 17:** *Então, assim, na verdade, todos os alunos no Instituto dos Cegos me ensinaram muito a **questão da espera** porque, como eu não tenho o contato visual, eu **preciso esperar** que primeiro eles entendam o que tá acontecendo, pra, então, reagir. E... E eu tô sempre esperando uma resposta bem mais imediata do aluno e com eles eu estou **aprendendo a esperar**.*

**Excerto 18:** *Outra coisa que depois eu me adaptei foi que cada um tem um **tempo de leitura de braille**. Que uns são bons, outros nem tantos...esse aluno é médio, esse é o melhor...mas esse aluno, realmente, além do problema cognitivo, ele ainda não era tão bom na leitura em braille; mas eu tinha que **inserir-lo no contexto da aula**, no grupo, fazendo com que ele aprendesse da mesma forma que os outros.*

Na UFPB, o ensino de alunos com deficiência visual e outras deficiências ainda é um tema pouco trabalhado. Normalmente, os alunos que aprendem sobre tal ensino têm iniciativa própria ou oportunidades especiais, como a da professora estagiária. Não é algo que se ensine de forma obrigatória, para todos. Por isso, tantas surpresas surgem. Saber que cada aluno possui um perfil “específico”, que as diferenças devem ser

respeitadas para que todos aprendam e sejam inseridos no “contexto da aula” todos aprendem. Mas, vivenciar na prática a “questão da espera” e saber lidar com as diferenças, só o estágio oportuniza.

A fala da professora estagiária mostra bem como a auto-observação evidenciou a importância da experiência prática, ao revelar que ter participado de atividades prévias, antes de ser responsável pela aula, oportunizou conhecer o aluno e o seu tempo/forma de aprendizagem. Mostra a satisfação de estar “aprendendo a esperar”. Isso mostra que o prescrito quanto ao aluno com perfil diferenciado pôde ser aplicado, causando satisfação por ver que o que foi pensado para a aula pode ser, de fato, executado. A presença de várias falas sobre o tema demonstra como a professora estagiária demonstrou inexperiência e surpresa no quesito tempo de cada aluno, mas se observando percebeu como internalizou a necessidade desse cuidado.

### 3.4.2 Metodologia – mudança estratégica para o ensino de cegos

O subtema *Metodologia – mudança estratégica para o ensino de cegos* surge a partir do momento que a professora estagiária percebe em sua auto-observação que muitos conceitos, técnicas e métodos aprendidos na sua caminhada rumo à docência tiveram que ser repensados para adaptá-los ao ensino de alunos com deficiência visual. Muito do que foi se aprendeu na academia teve que ser reconstruído para uma regência, ficando fácil crer quantas mudanças estratégicas deverão ser feitas para uma infinidade de aulas futuras. Vejamos, pois, algumas falas reveladoras da preocupação com a forma de ensinar:

**Excerto 19:** *Eu usei de muita repetição dos tópicos, já que eu não tenho recurso visual, nem o quadro. E a minha preocupação é que eles fossem assimilando esse conteúdo, sem o visual.*

**Excerto 20:** *Aí, vendo agora, talvez eu pense: **será que não seria melhor** eu ter partido logo do produto? com o rótulo: "vamos pegar o produto, explorar o rótulo...**mas** ao mesmo tempo, **o quê que a gente aprende?** Que, antes de você ir pro assunto, você faz... dá uma explorada, vê o quê que eles sabem, né, do assunto. Só que eu percebi depois foi que ficou uma explicação dos elementos sem o elemento concreto...ficou muita teoria pra quem tem pouco visual, né, pra quem não pode contar com o imagético (abstrato) muito abstrato (nesse caso). É...aí, muitas vezes, por conta dessa **mudança de metodologia** eu tinha a sensação de que esta aula não estava fluindo.*

No ensino de cegos, tudo o que se aprende quanto ao passo a passo de uma aula tem que ser adaptado, pois o visual deve dar lugar às descrições e toques. Por isso, a professora estagiária prescreveu e executou uma metodologia que depois, ao se observar e observar o comportamento dos alunos, pensou “será que não seria melhor” conduzir a

aula de outra maneira, com outro tipo de abordagem, acreditando que, talvez, pudesse ter sido mais eficaz para o aprendizado.

A sensação de que “a aula não estava fluindo” acontecia porque o que se planejou não estava sendo executado exatamente conforme o prescrito. Mas, mais uma vez, a auto-observação ressalta a importância de se estar sempre pronto para adaptações, ou “mudança de metodologia”, estratégica para o ensino de alunos com deficiência visual ou com qualquer outra necessidade, de maneira a atender às suas especificidades.

### **3.5 ALGUMAS CONCLUSÕES**

Os temas e subtemas que surgiram no processo de auto-observação, bem como todas as reflexões provocadas, acima analisadas de forma simples, evidenciam a importância do instrumento da auto-observação como meio de formação e ressignificação do fazer docente. Mostram um meio valioso e eficaz de ver o que, de fato, ocorre no trabalho do professor, quer dizer, o real do seu trabalho. E, o mais importante, é que essa visão é do próprio professor, ou seja, daquele que tem consciência não só do que aconteceu, mas do que não aconteceu e deveria ter acontecido e/ou do que aconteceu e não deveria ter acontecido. Essa consciência que leva, desde o estágio, à busca por mudanças no agir, visando a melhor forma de atuação.

Ficou incontestado que a prática da auto-observação leva o professor a se enxergar, a se colocar no lugar do aluno, a constatar “problemas”, ver soluções, encontrar respostas para dúvidas e questionamentos, verificar acertos e a muitas outras questões que podem gerar frustração ou satisfação, mas essa frustração ajuda a crescer e a satisfação alimenta a autoestima e reforça o amor pela profissão. Sentimentos, pois, que se completam, pois a frustração ajuda a crescer e buscar acertos e o crescimento e os acertos levam à satisfação propulsora do ofício.

Passemos, pois, para as considerações finais onde outras reflexões serão apresentadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faremos, a seguir, algumas considerações finais e, para tanto, retomaremos as perguntas de pesquisa, lançadas na introdução, e apresentaremos possíveis respostas, seguidas de algumas reflexões sobre as contribuições da presente pesquisa na formação do professor estagiário e/ou em formação. Seguem as perguntas:

- Que aspectos do trabalho real do professor estagiário são revelados no processo de auto-observação?
- Quais ressignificações decorrem da auto-observação?
- Como a auto-observação pode ser utilizada no estágio?

Quanto à **primeira pergunta**, vimos na análise desta pesquisa, especificamente no capítulo anterior, diversos aspectos que foram revelados e que puderam ser analisados no processo de auto-observação. Conforme visto, alguns dos aspectos revelados e que mais impactaram a professora estagiária foram divididos em 3 grupos: sobre si, sobre a ferramenta e sobre o trabalho. Do grupo *Sobre Si*, destacamos o tema *Aspectos Psicológicos* para análise das *Inquietações e dificuldades*. Do grupo *Sobre a Ferramenta*, emergiram os temas *Ferramenta Material e Ferramenta Simbólica*, de onde extraímos, do primeiro, os subtemas: *adaptação de materiais, conduta corporal e codocência*; e, do segundo, o subtema *Uso de Português em sala de aula*. Por fim, do grupo *Sobre o Trabalho*, destacamos o tema *Questionamentos* e os subtemas *Tempo de cada aluno- aprendendo a esperar e Metodologia- mudança estratégica para o ensino de cegos*.

A análise dos temas revelou aspectos interessantes do real da atividade no trabalho docente, como, por exemplo, a natureza dinâmica do trabalho do professor que é regida diariamente por desafios, conflitos e exigências que causam certo impacto emocional no professor, gerando, muitas vezes, frustração, ansiedade e insatisfação no mesmo. Além disso, percebemos também que há desejos, expectativas e cobranças do próprio professor para consigo mesmo que contribuem para esses sentimentos.

Assim, ficou muito patente que o desejo de cumprir o que foi programado, planejado foi, muitas vezes, causa de ansiedade, questionamentos, inquietações e dificuldades, expresso em várias falas.

Por outro lado, ficou evidenciado como a experiência tem papel importante na satisfação do professor com seu trabalho, uma vez que o sucesso de uma aula é, muitas



vezes, fruto de prática anterior que permitiu conhecer o contexto de ensino, facilitando a execução do trabalho prescrito.

Nesse ponto, as exposições sobre o estágio não deixaram dúvidas quanto à importância do estágio, mostrando que há experiências que só a vivência oportuniza. O conhecimento teórico é fundamental, mas somente a prática gera conhecimento significativo e transformador.

O relato da professora estagiária na descrição metodológica mostra não só como surgiu a ideia da presente pesquisa, mas é contundente quando revela que foi no estágio que teve a oportunidade de conhecer o ensino para pessoas com deficiências visuais, a autoconfrontação e a possibilidade de sua adaptação para auto-observação que promoveu grandes ressignificações de suas representações, conforme vimos nas análises dos temas e subtemas.

Igualmente contundente foi a definição do seu estágio supervisionado no Instituto dos Cegos da Paraíba como uma “experiência única e inimaginável”, podendo-se depreender que a teoria aprendida na universidade, quando aplicada em contexto singular, como no ensino de pessoas com deficiência visual, com alunos com perfis diversos, exige do professor conhecimento não só sobre metodologias, mas, principalmente, sobre inclusão, respeito às diferenças, adaptação de material, comportamento e outros aspectos.

Não se pode esquecer, consoante já ressaltado, que os professores constroem seus conhecimentos próprios em sala de aula e, nessa situação, se enquadra o uso de didáticas específicas, como ocorre no ensino dos cegos. Estudar a sala de aula como espaço de conhecimento compartilhado vem se tornando uma necessidade pedagógica indispensável para a compreensão dos processos de ensinar e de aprender. A sala de aula, então, torna-se um lugar do encontro entre professores e alunos com suas histórias de vida, das possibilidades de ensino e aprendizagem, da construção do conhecimento compartilhado e, no mundo dos alunos com deficiência visual, esses conhecimentos transbordam o comum. Essa experiência deveria, portanto, ser obrigatória a todos os futuros professores.

Não restaram dúvidas de que o real da atividade no trabalho do professor foi revelado por meio da auto-observação. Esta, por sua vez, levou a professora a dialogar com o seu agir e refletir sobre ele, gerando mudanças.

Nesse ponto, algumas ressignificações que respondem à **segunda pergunta**, podem ser apontadas. Vejamos.

A professora estagiária, se observando, percebeu que internalizou as questões relativas ao tempo de cada aluno, afirmando que “aprendeu a esperar”; e à necessidade de estar preparada para mudanças estratégicas de metodologia, a fim de atender às especificidades de determinados grupos, como percebemos quando se reconhece que se teve que “fazer adaptações” para ensinar os alunos com deficiência visual.

Percebeu também o quanto é fundamental buscar conhecer como os alunos vivem, suas rotinas, suas estratégias para aprender, formas de ensiná-los e, o que é mais importante, a realidade específica de cada um, o que ajuda o professor a desenvolver um ensino rico e significativo.

Da mesma forma, ao sentir dificuldade em ensinar determinado gênero textual, a auto-observação gerou a reflexão de que um professor precisa estar preparado para saber ensinar tudo o que estiver dentro do seu campo de atuação e, caso encontre dificuldades com a forma de ensinar, é preciso saber desenvolver novas ideias, buscar ajuda de outros profissionais, enfim, criar meios e mecanismos para superar as dificuldades no ensino.

No quesito adaptação de materiais didáticos, considerada uma das tarefas mais difíceis no ensino de pessoas com deficiência visual e condição *sine qua non* para muitas atividades pedagógicas que precisam ser desenvolvidas em sala, tivemos reflexões relativas à qualidade do ensino que deve ser sempre a maior preocupação do docente.

A auto-observação levou a professora estagiária a compreender também que, se tudo o que foi programado, isto é, o trabalho prescrito, não pôde ser executado, por questão de tempo, haverá outra maneira de se completar esse programa, sem prejuízo para o ensino. Daí ter que saber o professor pensar em alternativas, em outras estratégias, enfim, em novas medidas. O que não se pode é apressar o passo de maneira prejudicial aos alunos, ou seja, em detrimento da aprendizagem.

Quanto às ferramentas utilizadas pela professora estagiária, outra compreensão alcançada foi a de que o uso do português pode, sim, ser uma ferramenta útil, sendo preciso apenas saber “dosar” esse uso, para que a língua alvo predomine e a língua mãe seja apenas uma estratégia de ensino; bem ainda de que a codocência é sempre um excelente recurso a ser utilizado, eis que se constitui para além de um apoio material, representando parceria que garante a qualidade do ensino inclusivo.

Ao constataremos quantas ressignificações a auto-observação promoveu no trabalho da professora estagiária, não restam dúvidas de que se trata de uma ferramenta de transformação.

Daí partirmos para a resposta da **terceira pergunta**, qual seja, como posso utilizar a auto-observação no estágio? De maneira simples, com a filmagem das aulas ou apenas de atividades que possam ser, posteriormente, assistidas para análise. Desta forma, o estagiário avalia as suas ações e entende quais são suas potencialidades e em quais habilidades deve trabalhar. Com essa consciência, é muito mais fácil avançar. Os caminhos até seus objetivos ficam muito mais claros e é possível adaptar-se de maneira mais dinâmica aos obstáculos encontrados. Vale lembrar, pela sua relevância, que não se trata apenas de observar os pontos negativos do trabalho, mas, inclusive, os positivos, essenciais para a autoestima e formação do estagiário/professor.

A auto-observação configura-se, pois, uma perspectiva de aprendizagem e não, simplesmente, um procedimento de pesquisa. Permite a regulação do próprio desempenho e a possibilidade de que essas ações sejam trabalhadas de forma a aperfeiçoar o trabalho a ser desenvolvido junto aos alunos do futuro professor. O estagiário assume a postura de um profissional reflexivo, ou seja, uma pessoa que é capaz de pensar criticamente a respeito de sua própria prática, planejar mudanças e observar a efetividade dessas modificações, encontrando respostas para diferentes situações que acontecem ou podem acontecer.

Inconteste, assim, que a experiência da auto-observação torna acessível o real da atividade do professor, os aspectos “invisíveis” do trabalho docente, evidenciando a dimensão do seu próprio agir. Deixa indiscutível que os padrões de comportamento e as experiências influenciam as decisões pedagógicas.

Ressalte-se que a auto-observação, além de promover desenvolvimento no momento em que o professor está se observando e dialogando sobre seu agir, continua a fazê-lo após tal experiência, o que torna tal ferramenta ainda mais valorosa.

Por fim, vale ressaltar que a construção da presente pesquisa, embora desafiadora, foi extremamente engrandecedora, promovendo crescimento profissional e humano.

Encerramos, assim, destacando que, cada reflexão alcançada e registrada, remontou a momentos especiais vividos junto a alunos que ensinaram que os obstáculos existem para os que não acreditam na vida e na sua beleza e que ensinar ou aprender pode parecer difícil, sobretudo em determinados contextos, mas nada é maior que a vontade de vencer.

## 5. REFERÊNCIAS

- AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- BALBINO-NETO, Antônio. Formação de Professores de Línguas no Brasil e Inclusão Social: Saberes e Desafios. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas*. São Paulo: Pontes, 2014.
- BASTOS, Ana Carolina Vieira e ANDRADE, Luiz Henrique dos Santos. Aspectos do trabalho real na voz de uma professora de língua portuguesa. In: MEDRADO, Betânia Passos e Pérez, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: a atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. Campinas: Pontes Editora, 2001.
- BIANCHI, Anna Cecília de Moraes, ALVARENGA, Marina e BIANCHI, Roberto. *Orientações para o Estágio em Licenciatura*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.
- BRASILEIRO, Ada Magaly Matias. *A autoconfrontação simples aplicada à formação de docentes em situação de trabalho*. Revista do Prog. de Pós graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas, Belo Horizonte, v. 15, n. 28.
- BRONCKART, Jean Paul.; MACHADO, Anna Rachel Machado. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.
- CERCHIARI, Mello Cristiana. Subsídios sobre deficiência visual para a formação de professores de língua estrangeira. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas*. São Paulo: Pontes, 2014.
- CLOT, Yves. *A função psicológica do trabalho*. 2. 431. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.
- DANTAS, Rosycléa. Complexidade e Singularidade da/na sala de aula de Língua Inglesa: ensinando a alunos com deficiência visual. In: MEDRADO, Betânia Passos (Org.). *Deficiência Visual e Ensino de Línguas Estrangeiras: Políticas, Formação e Ações Inclusivas*. São Paulo: Pontes, 2014.
- CLOT, Yves e FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail. In: *TRAVAILLER*, N. 4, 2000.
- DANTAS, Rosycléa. *As metamorfoses da formação: experiência com alunos com deficiência e desenvolvimento profissional ético*. Tese de Doutorado. UFPB, 2019.
- FAÏTA, Daniel. Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise de atividade do professor. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

FONTANA, Roseli. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de Ariadne. In: GONÇALVES, Adair; PINHEIRO, Alexandra Santos e FERRO, Maria Eduarda (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas*. Dourados: Editora UEMS, 2011.

LOUSADA, Eliane. Os pequenos grandes impedimentos da ação do professor: entre tentativas e decepções. In: MACHADO, Anna Rachel (Org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

MAIA, Angélica Araújo de Melo Maia e PAULINO, Rafael Cabral. Pibid, Formação Inicial e o Desenvolvimento de Capacidade de Linguagem Docente para a Inclusão de Alunos com Deficiência em Aulas de Língua Inglesa. In: CELANI, Maria Antonieta Alba, MEDRADO, Betânia Passos (Orgs). *Diálogos Sobre Inclusão: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

MARTINY, Francieli Freudenberger Martiny. Desenvolvimento e figuras de ação no quadro do ISD: reflexões a partir da teoria vygostskiana. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn Reichmann (Orgs). *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa, UFPB, 2015.

MEDRADO, Betânia. Tornando-se professor: a compreensão de graduandos em letras sobre a atividade educacional. In: MEDRADO, Betânia Passos; REICHMANN, Carla Lynn. *Projetos e práticas na formação de professores de língua inglesa*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

PEREIRA, Regina Celi Mendes; MEDRADO, Betânia Passos e REICHMANN, Carla Lynn Reichmann (Orgs). *Letramentos e práticas formativas: pesquisas tecidas nas entrelinhas do ISD*. João Pessoa, UFPB, 2015.

PEREIRA, Márcia de Albuquerque. *Confrontando-se com o próprio trabalho: um estudo interacionista sociodiscursivo sobre o gênero profissional de professoras de inglês do IFPB*. 2016. 1-226. Tese de doutorado – Campus I, UFPB, 2016.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria do Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. São Paulo, Cortez, 2009.

RÉGNIER. Jean-Claude. *A auto-avaliação na prática pedagógica*. In <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4816/4774>.

Acesso em Agosto de 2019.

ROCHA, Camila Waller Maurício de França. *Um mergulho no trabalho real de uma professora de língua inglesa em formação por meio da auto-observação*. Trabalho de Conclusão de Curso. UFPB, 2017.

SOUZA-E-SILVA, Maria Cecília. O ensino como trabalho. In: MACHADO, Anna Rachel (org.). *O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva*. Londrina: EDUEL, 2004.

## APÊNDICE

### TRANSCRIÇÃO

1. Primeira coisa que... dessa aula que... eu lembro que... me inquietou foi justamente a questão... porque normalmente no *pre-listening* ou no...*pre-writing*, em qualquer *pre* que a gente vai fazer, né, qualquer atividade preparatória que a gente vai fazer...No inglês, a gente tá sempre no inglês. E aí, com os cegos como é que você começa a abordagem de uma aula é... no inglês? Aí, foi minha primeira inquietação como professora deles. É... E agora? Eu falo só em inglês, eu falo em português. Mas aquela vontade de que a aula fosse produtiva, de que a aula fosse eficaz. E eu pensava: mas, se eu começar em inglês, eles não vão conseguir nem, né? saber...(por isso o português aí). Por isso o português...aí quando ela... a supervisora, né, chama, ò, "in English" me dá até uma certa...assim...conscientemente eu falo...nossa! Eu sei que tá faltando...mas aí até... Voltei.

2. Percebe que fica o tempo todo português-inglês, português inglês. Eu não tenho a confiança de falar só em inglês. E aí fica essa mistura de... "no Extra" já é em português. "vocês...ã... quando need a product". Então, fica essa mistura que me incomoda na hora de dar aula, porque eu nunca sei dosar. Porque, como a gente aprende que aula de inglês é toda em inglês e todo mundo é capaz de entender, aí, quando a gente chega no ICP, todas as teorias entram em colapso, porque eu penso: 'meu Deus, será que eles vão...[já não tem o quadro]...exatamente! Já não tem o visual [mas a Rose também alterna assim...] Alterna, muito. Mas aí...

3. Uma aula anterior a gente tinha estudado justamente a barra de chocolate diamante negro. Eu levei o diamante negro pra eles identificarem as informações dessa embalagem. Aí eu tive que fazer a adaptação.

4. Eu precisei de pelo menos uns três encontros pra poder compreender a forma de dar aula para esse aluno específico, porque como ele tem, além da questão visual, a questão cognitiva, aí eu precisei...por sorte, como eu tinha dado duas atividades antes, aí eu me habituei com tempo dele. Foi muito importante. Se eu tivesse dado essa aula sem ter tido um contato prévio, teria sido desastroso [é outro tempo, né?]

5. Eu usei de muita repetição dos tópicos já que eu não tenho recurso visual, nem o quadro. E a minha preocupação é que eles fossem assimilando esse conteúdo, sem o

visual... Aí vendo a aula, agora, eu não sabia se, talvez, essa discussão...a gente faz essa discussão quando cê tem o visual, alguma coisa assim, né? Quando você tem outros recursos pra preparar...depois pra o produto em si. Aí, vendo agora, talvez eu pense: Não seria melhor eu ter partido logo do produto? Com o rótulo: "vamos pegar o produto, explorar o rótulo... Mas ao mesmo tempo, o quê que a gente aprende? Que antes de você ir pro assunto você, faz... Dá uma explora, vê o quê que eles sabem, né, do assunto. Só que eu percebi depois foi que ficou uma explicação dos elementos sem o elemento concreto...ficou muita teoria pra quem tem pouco visual, né, pra quem não pode contar com o imagético [abstrato] Muito abstrato [nesse caso]. É...aí, muitas vezes, por conta dessa mudança de metodologia, eu tinha a sensação de que esta aula não estava fluindo.

6. Esse aluno me ensinou muito a ter um pouquinho mais de paciência, porque eu sou o tipo de professora que quer que o aluno tenha a resposta na ponta da língua ou alguma reação imediata, ainda que ele erre, não tem problema. Mas eu preciso logo da resposta, porque eu sou muito de "planejei algo" eu quero muito que aquilo aconteça. Então, eu acabo, as vezes, ficando ansiosa. E, à vezes, a minha pressa fica notória. Às vezes, eu faço uma pergunta e imediatamente eu já respondo. Aí, quando eu observo essa aula, eu observo que esse aluno me ensina a esperar, a ter um pouquinho mais de... dar o tempo do aluno. Então, assim, na verdade, todos os alunos no Instituto dos Cegos me ensinaram muito a questão da espera porque, como eu não tenho o contato visual, eu preciso esperar que primeiro eles entendam o que tá acontecendo, pra então reagir. E... E eu tô sempre esperando, às vezes, uma resposta bem mais imediata no aluno e com eles eu estou aprendendo a esperar...

7. Pronto, eu perguntei... Eles são... É... Eles eram em um, dois, três, quatro, em cinco alunos e eu perguntei pra três...pra todos eles, e em todos eles eu tive que esperar e repetir todas as perguntas, e repetir os temas, os conceitos.

8. Em uma aula anterior, que a gente trabalhou um pouquinho com embalagens, eu tinha cometido a gafe de tirar da mão deles sem pedir licença ou...sem...esquecendo que eles na verdade não tavam vendo meu movimento e pareceu bem grosseiro. Aí, nessa aula, eu tive até um certo cuidado de falar *excuse-me* pra que eles realmente não se assustassem.

9. A ideia inicial era que eles só reconhecessem a embalagem. Só que eles já começaram a ler os temas [porque você não falou, né?]. É...e aí, no que eles...esse momento não era de explorar a embalagem ainda. Eu queria só que eles percebessem: caixa, lata, é...barra [a questão das instruções, né?] É... [ser mais clara].e aí, primeiro, era um reconhecimento geral. Aí depois eu passaria a explorar... "então, agora vamos achar agora os *ingredients*, vamos achar agora [entendi...]. Entendeu? E aí nesse momento... Aí mais um momento de tensão...gera inquietação da minha parte porque o que eu planejei não tava acontecendo. E aí mais um fator que gera inquietação. Aí dá aquela sensação no professor de ...minha aula tá bagunçada. E eu não gosto dessa sensação...

10. Eu fiz adaptação de todo o material e na questão das marcas, dos *labels*, especificamente, eu tive também que criar algum alto relevo. Então, por exemplo, no leite ninho eu fiz o coração em alto relevo. No diamante negro, eu também peguei um E.V.A, fiz na forma do diamante que tem na embalagem pra que eles pudessem associar algumas coisas com as marcas que a gente, né, vê por aí...

11. Outra dificuldade nesse gênero textual com eles é: como não tenho o visual, cê não tem, às vezes, como mostrar "ò aqui você tem o rótulo", "esse rótulo..." porque muitas vezes o rótulo e a embalagem eles se misturam. Então, às vezes, você tem o rótulo destacado...aí, às vezes, cê quer chamar de *label* a marca, mas, às vezes, você vai entender o label também como algo que tá no rótulo. Aí, os conceitos se misturavam e, como eu não tinha a imagem, foi um tema que eu achei assim..um pouco.. É... Mais denso de se trabalhar. Mas, eu acho que ainda consegui passar algum ensinamento.

12. No momento de explorar as embalagens eu também não tive o cuidado de calcular um tempo razoável, na minha ansiedade de cumprir as etapas e talvez pensando em quem não tem deficiência visual e que, às vezes, trinta segundos, dois minutos, são suficientes pra você pegar uma embalagem e ver tudo que tá nela; eu acabei sendo um pouco rápida

13. Outra questão interessante que, depois...é... quando a gente começa a ensinar pra deficiente visual que a gente percebe é: as atividades em pares. Na verdade, elas nunca são totalmente em pares porque tem que ter sempre alguém supervisionando, orientando... É mais uma desconstrução, porque normalmente...embora numa aula tradicional o professor também vá circular pela sala e observar como tá sendo feito o



trabalho dos alunos, é realmente um trabalho mais autônomo, eles ficam mais...de certa forma, mais livres. E com os deficientes visuais, não. Você realmente tem que estar apoiando ali, do lado, ouvindo palavra por palavra pra ver se eles realmente estão conseguindo...é...corresponder ao que você ensina. Aí nesse momento a gente percebe que a codocência... Ela exerce um papel extremamente importante. Ou seja, no Instituto dos Cegos, eu acredito muito que a codocência seja essencial. Porque sozinha [por isso que a Rose gosta tanto de ter estagiários, né?] Porque sozinha...é...não dá. É... e ela sempre acaba usando um pouquinho...contando muito com a colaboração dos estagiários. É impressionante...[ajuda muito no processo, né]. Muito! E, às vezes...ela consegue, às vezes, dependendo do tema, desenvolver sozinha. A gente só observando. Os estagiários só observando. Mas ela...é...a gente colabora muito...o estagiário colabora muito. E ela pede muito que a gente desenvolva atividades pra aplicar com eles. O que é essencial, porque, quando chega na hora da regência, se você não tiver tido uma experiência prévia, não funciona...

14. Eu coloquei em braille todas as informações, inclusive as que tinha modo de preparo eu coloquei também *how to prepare* e... alguns, né, na hora de identificar o que tinha na embalagem, observaram que tinha...é...esse aspecto diferente que eu não tratei antes. Que eu falei de prazo de validade, *nutrition facts*, mas eu não tinha falado do modo de preparo, *how to prepare*.

15. Outra coisa, que depois eu me adaptei, foi que cada um tem um tempo de leitura de braille. Que uns são bons, outros nem tanto...Esse aluno é médio, esse é o melhor...mas esse aluno realmente além do problema cognitivo, ele ainda não era tão bom na leitura em braille, mas eu tinha que inseri-lo no contexto da aula, no grupo, fazendo com que ele aprendesse da mesma forma que os outros.

16. Um fator que ajudou muito foi que Rose é...que acompanha o grupo já há alguns anos, ela foi mostrando pra gente as diferenças de cada um dos alunos e... possibilitou que no dia da regência eu os conhecesse um pouquinho melhor.

17. Aí...mais uma vez eu pergunto, mas eu, imediatamente, já fui respondendo. Justamente...acho que já pensando na aula planejada. Aquela coisa...se eu esperar muito não vai dar tempo e...que é algo que eu tenho que realmente trabalhar pra que não ocorra.

18. Então houve uma preocupação de trabalhar também com eles a questão, há...das imagens, a leitura de imagens e aí eu tive que fazer adaptação, deixando em alto relevo os aspectos da embalagem que são normalmente ligados a determinadas marcas. E foi um dos aspectos da aula que eu achei mais difícil, porque...é...ainda mais... é... porque quando a gente trabalha na faculdade a questão da multimodalidade a gente sabe que é muito mais do que uma simples imagem, é muito mais do que um simples desenho...e a minha vontade era realmente trabalhar com eles...é... ir um pouquinho além, né? Fazer uma leitura de imagem realmente, abordando multimodalidade. Só que eu realmente encontrei...é...a dificuldade, justamente por não poder contar com o visual.

19. Talvez o problema é que a gente tá sempre achando que tá faltando algo pra eles e, na verdade, quando a gente faz essa áudiodescrição que você acabou de mencionar, na verdade a gente tá suprimindo...é... O que tem na gente, a gente tá suprimindo neles, de alguma forma, né? Essa capacidade de ver e entender a imagem. Quando a gente faz a descrição talvez eles consigam alcançar...chegar no mesmo lugar que nós.

20. Aí como eu não tinha o recurso do quadro e de nenhum outro recurso visual eu tava o tempo todo retomando aquilo que eu comecei falando... pra que eles saíssem dessa aula...é...e alguém perguntasse: o que você aprendeu hoje? Eles soubessem dizer ...ah, eu aprendi isso, *label*...essa era a minha preocupação maior...em fazê-los (gravarem). É...

21. Essa aula também iria servir para uma atividade que eles fariam na semana seguinte, que eles iriam para um supermercado pra comprar alguns produtos: chocolates. E aí eles iriam observar na prática. Seria uma aula de campo em que eles observariam novamente todos esses elementos ou....na verdade, de forma orientada, porque nessa aula os produtos estavam adaptados e no supermercado não estariam. Mas seria uma tentativa já de prepará-los para aula de campo.

22. É...a... a aula seguinte seria uma aula de campo que...eles foram no supermercado e...foi bom...é...a... Rose, a supervisora do estágio, ela é realmente... Como eu diria... De uma importância... sem tamanho porque, na verdade, essa regência foi mais uma sequência didática e que ajudou a desenvolver um assunto que eles pudessem utilizar depois...que pudesse tá dentro do programado por ela...e nós, estagiários não tivemos que escolher um tema aleatório e que talvez entraria num tema comum, como o presente contínuo ou presente simples que são assuntos que, normalmente, a gente acha mais

fácil de dar numa aula avulsa...e, aí, respeitou a sequência didática deles, o que eles estavam aprendendo ali naquele contexto, até pra usar depois nas aulas de campo.

23. O diálogo final já foi, inclusive, é...preparatório pro Extra que eles iriam perguntar no caixa, etc. E até foi uma sugestão de Rose pra que...é...fosse aproveitado na aula de campo. Ela daria...teria que dar essa aula preparatória, de todo jeito, e aí coincidiu com o momento da regência, eu aproveitei e inseri na regência.

24. Outro momento que... das aulas que, de uma forma geral, me causava inquietação era na hora da aplicação dos diálogos porque eu não sentia que os diálogos fluíam. Eu sentia que era algo que eles não entendiam tão bem e repetiam mecanicamente. Aquilo me causava inquietação, porque eu queria muito que eles estivessem assimilando e reproduzindo de forma natural ou, no máximo de tempo possível, natural...e eu notava que não era. Então, era uma atividade que eu notava...não está funcionando...mas ao mesmo tempo eu dizia: mas tem que acontecer, de um jeito ou outro. E aí? Foi outro motivo de inquietação.

25. Aí...viu que, mais um vez... eu li uma vez o diálogo e já...vâmo, vâmo, vâmo.... mas a essa altura eu já tinha uma noção do tempo que já tinha decorrido e eu queria muito aplicar o diálogo porque era pra aula de campo e não podia faltar e, se eu ainda fosse explicar o diálogo com calma, não ia dar tempo...E, se fosse talvez numa escola regular, esse tempo que eu gastei pra decidir como ia...a sala já ia tá [enlouquecida] desabando. E eu me lembro, à vezes, que na hora de aplicar o diálogo, às vezes, pela expressão facial eles faziam..."hã...tô entendendo nada..." você via que realmente o diálogo não tinha sido absorvido [eles leram?] Então! Muitas vezes o que acontecia quando a gente estava aplicando o diálogo é que a gente tinha que ditar o que eles iam responder, diante de cada pergunta. Isso me fazia ter... eu ficava com aquela sensação...eles não estão entendendo...não tá funcionando. Sem contar que eu achava os diálogos muito longos. Normalmente, o que você tem numa atividade prática são duas perguntas, no máximo [eu percebi isso]. E aí você tem um diálogo muito grande...sem uma prática anterior. Sem que você vá, aos poucos, aumentando o tamanho do diálogo. Então, começa com uma pergunta, passa pra duas, três. De repente, você tem um diálogo com quatro, cinco perguntas. E...aí, por isso, que eu tava o tempo todo achando que não funcionava.

26. Se você me pedir pra reproduzir um diálogo sem que eu esteja lendo, só com a minha memória, eu vou ter extrema dificuldade. Eu vou pedir pra você repetir a mesma

frase duas, três vezes, no mínimo, porque eu sou visual. Embora talvez eu possa pensar que quem tem deficiência visual seja diferente de mim até nesse aspecto, que eles tenham facilidade, mas eu também acho que não é assim...eu acho que a memória deles é igual a nossa...

27. Na simulação, no terceiro momento, quando já parte pra simulação do que aconteceria na aula de campo, é...de fato eles já memorizam, já tem conseguido memorizar as respostas...até porque muitas eram só uma palavrinha, tipo lacta, por aí...

28. Nesse momento, Rose me relembra, me...dá a dica de que você não guia um cego pela mão...você normalmente pergunta se ele quer colocar a mão no seu ombro...e...normalmente é assim...não pela mão, como eu fiz...